

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Českého jazyka a literatury
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Studijní obor: Český jazyk – anglický jazyk
(kombinace)

**TVORBA METODICKÉ OPORY K ČÍTANCE PRO
VYBRANÝ ROČNÍK 2. STUPNĚ ZŠ S OHLEDEM
NA POŽADAVKY RVP**

**PRODUCTION OF METHODOLOGICAL SUPPORT TO
A READING-BOOK FOR THE CHOSEN GRADE OF THE
2nd PART OF PRIMARY EDUCATION WITH REGARD
TO REQUIREMENT RVP**

Diplomová práce: 09–FP–KČL–D-11

Autor:

Kateřina Peterová

Podpis:

.....

Adresa:

Teplická 601

418 01, Bílina

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Váňová

Počet

stran	slov	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
124	36526	1	10	16	48	23

V Liberci dne:

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Kateřině Váňové, vyučující na katedře českého jazyka a literatury Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci, za vedení diplomové práce a také za trpělivost, cenné rady, inspiraci a věcné připomínky, bez kterých by tato diplomová práce nemohla vzniknout.

Dík náleží rovněž mojí rodině za podporu při studiu, poskytnutí potřebného zázemí a velkou trpělivost se mnou při práci na tomto tématu.

TVORBA METODICKÉ OPORY K ČÍTÁNCE PRO VYBRANÝ ROČNÍK 2. STUPNĚ ZŠ S OHLEDEM NA POŽADAVKY RVP

Anotace

Diplomová práce se zabývá návrhem pracovních listů vhodných k výuce literární výchovy na druhém stupni ZŠ. V první části se práce věnuje klasifikaci kritérií pro hodnocení učebnic, představuje specifické cíle školní literární výchovy a seznamuje s obecnou klasifikací různých druhů výukových metod při výuce literární výchovy. Druhá část analyzuje a porovnává čítanky nakladatelství SPN pro devátý ročník 2. stupně. Práce se soustředí zejména na analýzu vlastností učebnic metodou komparativní. Praktická část diplomové práce se zaměřuje na konkrétní propojení aktivizujících metod a klíčových kompetencí v hodinách literární výchovy, přičemž klade důraz na rozvoj aktivity, kreativity, komunikace, samostatného a kritického myšlení, schopnosti spolupráce a kooperace žáků.

Klíčová slova: RVP ZV, klíčové kompetence, učebnice, čítanka, hodnocení, komparace, analýza, literární výchova, výukové metody, aktivizující metody, komplexní metody, klasické metody, metoda kritického myšlení

Summary

This diploma thesis deals with a draft of work sheets for teaching literary education in the primary school. The first part deals with classification of criteria for evaluation of textbooks, introduces specific aims of literary education at primary school and presents a general classification of different kinds of teaching methods used in the literary education. The second part analyses and compares reading-books for the 9th grade of the secondary school published by SPN publishing. The work is concentrated mainly on the analysis of quality of reading-books with the help of the comparative research technique. The practical part focuses on the concrete connection of the activating methods and key competences at the literature classes whereas it emphasis on development of activity, creativity, communication, independent and critical thinking and pupils' ability to cooperate.

Keywords: RVP ZV, key competences, textbook, reading-book, evaluation, comparison, analysis, literary education, teaching methods, activating methods, comprehensive methods, standard methods, critical teaching method

Zusammenfassung

Die Diplomarbeit beschäftigt sich mit dem Entwurf von Arbeitsblättern, die für den Literaturunterricht der Sekundarstufe geeignet sind. Der erste Teil behandelt die Einstufungskriterien für die Bewertung von Lehrbüchern und es werden hier die spezifischen Ziele und eine allgemeine Methodenklassifizierung des Literaturunterrichts vorgestellt. Der zweite Teil analysiert und vergleicht die Lesebücher des Verlags SPN für den neunten Jahrgang der Sekundarstufe. Die Arbeit konzentriert sich hauptsächlich auf die Eigenschaftenanalyse der Lehrbücher mittels der vergleichenden Methode. Der praktische Teil der Diplomarbeit zielt auf die konkrete Verbindung von Aktivierungsmethoden und Schlüsselkompetenzen im Literaturunterricht ab, wobei der Schwerpunkt auf die Entfaltung von Aktivität, Kreativität, Kommunikation, vom unabhängigen und kritischen Denken und von der Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kooperation der Schüler gelegt wird.

Stichwörter: RVP ZV, Schlüsselkompetenzen, Lehrbuch, Lesebuch, Bewertung, Vergleich, Analyse, Literaturunterricht, Unterrichtsmethoden, Aktivierungsmethoden, komplexe Methoden, klassische Methoden, Methode des kritischen Denkens

Obsah

ÚVOD	1
I. TEORETICKO-METODOLOGICKÁ ČÁST	3
1. Pojetí základního vzdělání.....	4
1.1 Rámcový vzdělávací program	4
1.1.1 Klíčové kompetence	5
1.1.2 Průřezová témata	6
1.2 Postavení Literární výchovy v RVP ZV	6
1.2.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura	7
1.2.2 Literární výchova	8
2. Literární výchova v edukačním procesu.....	10
2.1 Specifické cíle školní literární výchovy.....	11
2.2 Jazykové kompetence	11
2.3 Rozvoj tvořivosti.....	13
2.4 Kritické myšlení.....	13
2.5 Čtenářská gramotnost	14
3. Výukové metody v hodinách literární výchovy	16
3.1 Klasické výukové metody.....	17
3.2 Aktivizující výukové metody.....	18
3.3 Komplexní výukové metody.....	19
4. Učebnice	20
4.1 Typologie školních didaktických textů.....	21
4.2 Funkce učebnice	22
4.3 Role čítanky v historickém kontextu	23
4.4 Funkce čítanky v primární škole.....	24
5. Hodnocení učebnic	26
5.1 Metodika hodnocení učebnic	26
5.2 Kritéria hodnocení učebnic	28
5.2.2 Didaktická vybavenost učebnic	30
II. ANALYTICKO-KOMPARAČNÍ ČÁST	32
6. Analýza a komparace čítanek a učebnic literární výchovy J. Soukala	33
6.1. Použité metody výzkumu.....	34

6.2 Hypotéza	34
6.3 Hodnotící kritéria pro analýzu čítanek.....	35
6.4 Analýza souboru učebnic J. Soukala (SPN 1996)	41
6.4.1 Obecná charakteristika Čítanky 9 (SPN 1996).....	41
6.4.2 Obecná charakteristika Literární výchovy pro 2. stupeň základní školy (SPN 1996).....	43
6.4.3 Obecná charakteristika Metodické příručky k čítankám pro 6 - 9. ročník ZŠ.....	45
6.4.4 Hodnocení Čítanky 9 (SPN 1996)	46
6.5 Analýza souboru učebnic Čítanka 9 – Josef Soukal (SPN 2008)	52
6.5.1 Obecná charakteristika Čítanky 9 (SPN 2008).....	52
6.5.2 Obecná charakteristika Literární výchovy pro 2. stupeň ZŠ (SPN, 2009)	55
6.5.3 Hodnocení Čítanky 9 (SPN 2008)	57
6.6 Didaktická vybavenost.....	63
6.7 Souhrnné zhodnocení čítanek	69
III. Návrhy hodin pro práci s Čítankou 9.....	74
7. Východiska pro tvorbu modelových hodin	75
7.1 Návrh hodiny 1 – Václav Hrabě: Variace na renesanční téma (Příloha č. 4) ..	78
7.1.1 Obecné vymezení lekce.....	78
7.1.2 Metodický scénář lekce	79
7.1.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny	82
7.1.4 Zhodnocení hodiny	84
7.2 Návrh hodiny 2 – Karel Toman: Měsíce (Příloha č. 11)	85
7.2.1 Obecné vymezení lekce.....	85
7.2.2 Metodický scénář lekce	86
7.2.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny	90
7.2.4 Zhodnocení hodiny	91
7.3 Návrh hodiny 3 – Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem (Příloha č. 12)	92
7.3.1 Obecné vymezení lekce.....	92
7.3.2 Metodický scénář lekce	93
7.3.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny	98
7.3.4 Zhodnocení hodiny	99
7.4 Návrh hodiny 4 – Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou (Příloha č. 20).....	101

7.4.1 Obecné vymezení lekce.....	101
7.4.2 Metodický scénář lekce.....	102
7.4.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny.....	104
7.4.4 Zhodnocení hodiny.....	106
7.5 Návrh hodiny 5 – Robert Fulghum: Možná, možná ne (Když mé dospělé děti)	
.....	108
7.5.1 Obecné vymezení lekce.....	108
7.5.2 Metodický scénář lekce.....	109
7.5.3 Návrhy aktivit nad rámec vyučovací hodiny.....	112
7.5.4 Zhodnocení hodiny.....	113
7.6 Celkové zhodnocení návrhů hodin	114
ZÁVĚR.....	115
Seznam literatury	118
Učebnice	119
Seznam monografií a článků.....	120
Internetové zdroje	121
Internetové zdroje k pracovním listům	121
Zdroje obrázků.....	122
Seznam grafů.....	122
Seznam tabulek	123
Seznam obrázků	123
Seznam příloh.....	124

Seznam použitých zkratk

A – je využita

aj – a jiné, a jinak

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

ČR – Česká republika

EU – Evropská unie

EU – Evropská Unie

kap. – kapitola

kupř. – kupříkladu

min. – minuta

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

N – není využita

např. – například

obr. – obrázek

PIRLS - Progress in International Reading Literacy Study

PISA - Programme for International Student Assessment

popř. – popřípadě

pozn. – poznámka

resp. – respektive

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP GV – Rámcový program pro gymnaziální vzdělávání

RVP PV – Rámcový program pro předškolní vzdělávání

RVP SOV – Rámcový program pro odborné vzdělávání a ostatní (např. speciální vzdělávání).

RVP ZV – Rámcový program pro základní vzdělávání

s. – stránka

SPN – Státní pedagogické nakladatelství

st. – stupeň

str. - stránka

sv. - svatý

ŠVP – Školní vzdělávací program

tab. – tabulka

tj. – to je

tzv. – takzvaný

zejm. – zejména

ZŠ – Základní škola

ÚVOD

Téma diplomové práce bylo zvoleno na základě vlastních zkušeností s čítankami a učebnicemi literární výchovy, které jsme měli možnost získat během působení na základní škole v pozici učitele českého jazyka a literatury. Jako doprovodný materiál pro hodiny literární výchovy měla škola k dispozici pouze řadu učebnic literární výchovy a čítanek nakladatelství SPN, totiž tituly J. Soukala vydané před zavedením Rámcového vzdělávacího programu.

V dnešní době, kdy je stále větší důraz kladen na kvalitní základní vzdělání žáků a do praxe byly zavedeny nové kurikulární dokumenty – Rámcové vzdělávací programy a školní vzdělávací programy - je nabídka současného trhu s učebnicemi nepochybně bohatá a pestrá, přesto se učitelé stále potýkají s problémem nevhodných didaktických materiálů. Při výběru učebnic se zpravidla upřednostňují ekonomická či jiná hlediska před odbornými. Tyto okolnosti mě vedly k zamyšlení nad tím, proč jsou nadále předepisovány tituly, které neodpovídají požadavkům současného pojetí literatury a jejího vývoje a zda inovované učebnice mají potřebný potenciál pro splnění požadavků novodobé koncepce základního vzdělání.

Cílem diplomové práce je analyzovat a porovnat staré a inovované vydání čítanek pro 9. ročník ZŠ. Na základě této komparace postihnout rozdíl ve struktuře didaktického přístupu výuky literatury pro 9. ročník a u nového vydání učebnice zhodnotit míru zohlednění požadavků Rámcového vzdělávacího programu. V neposlední řadě je úkolem práce vypracovat pracovní listy s návrhy možných činností a aktivit k vybraným literárním textům inovované čítanky pro 9. ročník základní školy.

Diplomová práce je rozčleněna do tří vzájemně souvisejících celků. První část se zabývá otázkami, které s problematikou učebnic souvisejí. Kromě samotné učebnice a jejího zařazení do systému edukačních konstruktů vysvětluje podstatu kurikula, neboť kvalita a funkčnost učebnice je s kurikulem, zvláště pak s Rámcovým vzdělávacím programem úzce propojena. Stěžejní kapitoly jsou pak zaměřeny na seznámení s obecnou klasifikací výukových metod v hodinách literární výchovy, výběr a popis vhodných kritérií pro hodnocení vybraných učebnic a čítanek literární výchovy. Opíráme se především o práci Jana Průchy *Učebnice: Teorie*

a analýzy edukačního média a knihu *Výběr učebnic na základních a středních školách* od Zuzany Sikorové.

Nezastupitelnou roli ve výuce literární výchovy hrají právě čítanky, které nabízejí velkou škálu uměleckých textů, se kterými je možné v hodinách literární výchovy pracovat. Přihlížet by se však mělo nejen k obsahové stránce, ale i k úkolům, které žákům učebnice nabízejí, k problematice samostatnosti žáka, k jeho tvořivému myšlení, k podněcování aktivity a k neméně důležitému grafickému a estetickému hledisku.

Druhá část, vycházející z prostudované literatury, je věnována rozboru a srovnání vybraných čítanek a jejich doprovodného materiálu s ohledem na kritéria, která hodnotí čítanky z různých hledisek. Úkolem analýzy je stručně charakterizovat vybrané tituly, odkrýt základní kompoziční struktury učebnice a podat objektivní přehled o kvalitě i nedostacích zkoumaných titulů.

Těžiště hodin literatury představuje práce s literárním textem a následně tvořivé činnosti s ním spojené. Na základě aktivit souvisejících s textem by žáci měli být schopni interpretovat ukázkou v širším i detailním pohledu v nejrůznějších souvislostech a vztazích. Cílem třetí části je vytvořit metodický materiál, který vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a svými praktickými a interaktivními úkoly odpovídá současným trendům ve výuce. Tato část je koncipována jako metodický scénář jednotlivých hodin literární výchovy. Navržené modely hodin primárně reflektují práci s uměleckým dílem za pomoci didaktické interpretace, která je doplněna aktivizujícími a komplexními metodami výuky, jež podporují tvořivost a kritické myšlení žáků. V příloze jsou představeny literární texty a pracovní listy, které doplňují jednotlivé hodiny.

I. TEORETICKO-METODOLOGICKÁ ČÁST

První část diplomové práce podává přehled o teorii a metodologii, která souvisí s výukou literární výchovy a s evaluací učebnic. Důležitým prvkem při hodnocení učebnic i vytváření pracovních listů, jimiž se budeme zabývat v praktické části diplomové práce, je znalost kurikulárních dokumentů, v našem případě zejména Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání¹, zvláště pak rozsah a náplň kompetencí, struktura a obsah vzdělávacích oblastí, které by se v inovovaných učebnicích měly promítnout. Z toho důvodu je první část práce zacílena právě na charakteristiku postavení literární výchovy v kurikulárních dokumentech i v edukačním procesu. Dále jsou v teoretické části práce představeny možné metody výuky literatury, které budou sloužit jako východisko pro vypracování návrhů hodin literární výchovy.

Struktura učebnice a rozpoznání jednotlivých komponentů je základem pro analýzu didaktické vybavenosti a přehled základních i dílčích funkcí čítanky usnadní orientaci při evaluaci učebnic v následující části diplomové práce. Formulace hodnotících kritérií se dále stane základem pro podrobnou analýzu vybraných titulů.

¹ Dokument, který vymezuje obsah a rozsah vzdělávání (dále jen RVP).

1. Pojetí základního vzdělání

Český školský systém je velmi rozsáhlý, zahrnuje řadu zařízení, institucí a organizací, které mají podíl na výchově a vzdělávání jedinců. Zařízení, institucím a organizacím, které se podílejí na výchově a vzdělávání dětí, mládeže a dospělých se říká školská soustava. Základem členitého systému vzdělávacích institucí jsou školy, jež přebírají hlavní úlohu ve výchovně vzdělávacím procesu.

V roce 2005 došlo ve školské soustavě k významné změně a byl přijat nový školský zákon, který se snaží dosavadní způsob vzdělávání přizpůsobit novým společenským a ekonomickým podmínkám. Došlo v něm k výrazné změně v pojetí základního vzdělání. Tyto změny bývají souhrnně nazývány reforma školství.

„Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.“²² Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pedagogické i nepedagogické veřejnosti.

1.1 Rámcový vzdělávací program

Dokument, který vymezuje obsah a rozsah vzdělávání, se nazývá Rámcový vzdělávací program (RVP). Je rozpracován pro každou etapu školního vzdělávání zvlášť. Vzniklo tak několik na sebe navazujících a vzájemně provázaných dokumentů. Rámcový program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), základní vzdělávání (RVP ZV), gymnaziální vzdělávání (RVP GV), odborné vzdělávání (RVP SOV) a ostatní (např. speciální vzdělávání).

Existence rámcových vzdělávacích programů umožnila podstatné změny v celém školském systému v České republice. Změny se týkají nejen cílů, obsahu a podmínek vzdělávání, ale i vzdělávacích metod, činností a způsobů hodnocení. Aby byla změna úspěšná, musí se promítnout do všech výše uvedených prvků

²² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 9.

současně. Tyto nové strategie zdůrazňují zejména klíčové kompetence, které jsou úzce provázány se vzdělávacím obsahem. Hlavním východiskem RVP je koncepce celoživotního učení. Jedním ze strategických bodů je právě uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Dalším důležitým bodem je formulace očekávané úrovně vzdělání pro jednotlivé etapy vzdělávání.

V diplomové práci budeme vycházet z RVP ZV, který byl vypracován Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze a který obsahuje změny provedené v roce 2007. RVP ZV s přílohou, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, byl schválen MŠMT. RVP ZV platný od 1. 9. 2005 je k dispozici také v internetové podobě.³

1.1.1 Klíčové kompetence

Celá společnost se proměňuje stále rostoucím tempem. Je zřejmé, že vzdělávání již není záležitostí jen dětí a mladých lidí, ale že se stalo celoživotní nutností. Jestliže nám má celoživotní vzdělání přinést očekávaný výsledek, je potřeba získat takové vědomosti a dovednosti, které budou skutečně využitelné pro každodenní život a práci.⁴ Při vzdělávání je kromě určitého množství poznatků nezbytné vést žáky k dovednostem, schopnostem a návykům, které jsou potřebné nejen k úspěšnému zapojení do studia. Do centra pozornosti se tak dostaly „nadpředmětové“ dovednosti, pro něž byl zaveden pojem klíčové kompetence.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“⁵ Za klíčové kompetence absolventa povinného vzdělání jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní.

Rozvíjení kompetencí má být protikladem pamětného osvojování poznatků. Získávání a rozvoj klíčových kompetencí je záležitost dlouhodobá a nekončící, přičemž jednotlivé kompetence nejsou izolované, navzájem se doplňují,

³ Základní vzdělávání. *Metodický portál RVP*. [Online] Výzkumný ústav pedagogický, Praha, 2005-2009.

⁴ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Metodický portál, Články: „Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006. [cit.29. 03. 2010.]. ISSN 1802-4785.

⁵ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 11.

resp. překrývají.⁶ Klíčové kompetence mají tedy žákovi posloužit jako základ, na kterém může celý život stavět. Pro učitele je definování klíčových kompetencí také důležité, jelikož mu slouží jako východisko, k čemu má být žák veden.

1.1.2 Průřezová témata

Průřezová témata představují V RVP ZV oblasti aktuálních problémů současného světa. Smyslem průřezových témat je identifikovat společné oblasti, náměty, činnosti ve výchově a vzdělávání, které mají sloužit k rozvoji klíčových kompetencí. Průřezová témata mají výchovný aspekt a napomáhají rozvoji osobnosti žáka. Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů.⁷

Celkem je do RVP ZV zařazeno šest průřezových témat: Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova.

1.2 Postavení Literární výchovy v RVP ZV

Zásadní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu zaujímá vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace, neboť dobré jazykové vzdělání a jazyková kultura se řadí k podstatným znakům kulturnosti a vyspělosti žáka. Dovednosti získané jazykovým vyučováním umožňují žákovi správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně v praxi uplatňovat výsledky svého poznání, jsou tedy potřebné nejen pro kvalitní jazykové vzdělání, ale rovněž pro úspěšné osvojování poznatků v dalších oblastech vzdělání. Osvojení a užívání českého jazyka v jeho mluvené i psané podobě vytváří předpoklady k úspěšnému dorozumívání s lidmi, vede k formování hodnotové orientace a k citlivému vnímání světa i sebe sama.

Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech *Český jazyk a literatura* a *Cizí jazyk*. Vzdělávací oblast zahrnuje učivo zaměřené na vývoj smyslového a emocionálního vnímání, rozvoj

⁶ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 11.

⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 75.

vyjadřovacích schopností, čtení s porozuměním, práce s literárním textem, psaní a základy jednoduché konverzace v cizím jazyce.⁸

1.2.1 Vzdělávací obor Český jazyk a literatura

Nemůžeme opomenout fakt, že obor Český jazyk je u nás vyučován i s českou literaturou, a proto nese název Český jazyk a literatura. Opodstatnění sepětí jazyka a literatury do jednoho předmětu můžeme nalézt ve skutečnosti, že obě tyto složky jsou založeny na práci s jazykovým materiálem. Poznání jazykové výstavby díla je nedílnou složkou poznávání literatury.⁹

Vzdělávací obsah oboru Český jazyk a literatura je rozčleněn do tří specifických složek: *Komunikační a slohová výchova*, *Jazyková výchova* a *Literární výchova*, což v podstatě odpovídá dlouhodobé tradici. Efektivita výuky však spočívá ve snaze o co nejuzší propojenost jednotlivých složek (například při čtení literárního díla může žák poznávat principy a zákonitosti, které zná z oblasti jazykové).

*„Jazyková výchova se zaměřuje na osvojení a užívání mateřského jazyka v jeho mluvené i písemné podobě. Je nástrojem funkčního dorozumívání žáků.“*¹⁰ Český jazyk má v soustavě vyučovacích oborů univerzální význam jako předmět, na kterém je do značné míry závislý úspěch v ostatních předmětech, a to nejen z hlediska školy, tedy pro všechny vyučovací předměty, ale i pro společenskou praxi.¹¹

Komunikační a slohová výchova vede žáky nejen k rozvíjení slovní zásoby, řečových schopností a komunikačních dovedností, ale také k vnímání a chápání různých jazykových sdělení. Hlavním cílem je naučit žáky správně a srozumitelně se vyjadřovat, osvojit si správnou techniku psaní a číst s porozuměním.

Literární výchova se zaměřuje na postupné formování základních čtenářských dovedností a návyků a na odpovídající reprodukci přečteného. Prostřednictvím četby se žáci seznamují se základními literárními formami a učí se rozlišovat představy od skutečnosti.¹²

Z výše uvedeného plyne, že integraci poznatků a obsahů se nelze vyhnout. První integrace se odehrává již uvnitř samotného předmětu Český jazyk a literatura,

⁸ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 15.

⁹ ČECHOVÁ, Marie. STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha : SPN, 1989. s. 14.

¹⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 15.

¹¹ ČECHOVÁ, Marie. STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. Praha : SPN, 1989. s. 14.

¹² *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 15.

protože teprve jeho tři složky tvoří významový celek. Jazyková, slohová a literární výchova se snaží v součinnosti o maximální působnost. Jazyková část poskytuje stavební kameny, protože bez ovládnutí jazykového materiálu se literární komunikace neobejde. Literární výchova skýtá prostor pro cennou reflexi umělecké tvorby, slohová výchova zahrnuje poznatky obou a poskytuje možnost jejich praktického procvičení.

1.2.2 Literární výchova

Literární výchova by se měla vyznačovat snahou o tvořivou komunikaci s literaturou. Prostřednictvím četby žáci poznávají základní literární druhy, učí se poznávat jejich specifické znaky. Na vhodně vybraných textech mohou žáci nejen procvičovat své čtenářské schopnosti, ale postupně mohou být vedeni k aktivnímu porozumění, tedy recepci textu. Učí se postihovat záměry autora a formulovat vlastní názory na přečtené dílo. Logickým vyústěním smyslovému vnímání, dekodování a následné interpretace textu se stává pokus žáků o vlastní literární tvorbu, tedy efektivní propojování výuky a výchovy literární, slohové i jazykové.

Stejně jako ostatní složky vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura je i obsah složky Literární výchova rozdělen do dvou stupňů, kde je každé období definováno očekávanými výstupy a učivem. Očekávané výstupy vymezují základní množství znalostí a dovedností, které žák musí v daném roce získat. V diplomové práci budeme vycházet z očekávaných výstupů zaměřených na druhý stupeň, které jsou úzce spjaté a navazují na očekávané výstupy stupně prvního.

Cílové zaměření literární výchovy na druhém stupni ZŠ určuje RVP ZV očekávanými výstupy žáka, který:

- *„vyjadřuje své dojmy z četby a zaznamenává je;*
- *volně reprodukuje text podle svých schopností, tvoří vlastní literární text na dané téma;*
- *rozlišuje různé typy uměleckých a neuměleckých textů;*
- *uceleně reprodukuje přečtený text, jednoduše popisuje strukturu a jazyk literárního díla a vlastními slovy interpretuje smysl díla;*
- *rozpoznává základní rysy výrazného individuálního stylu autora;*
- *formuluje ústně i písemně dojmy ze své četby, návštěvy divadelního nebo filmového představení a názory na umělecké dílo;*

- *tvoří vlastní literární text podle svých schopností a na základě osvojených znalostí základů literární teorie;*
- *rozlišuje literaturu hodnotnou a konzumní, svůj názor doloží argumenty;*
- *rozlišuje základní literární druhy a žánry, porovná je i jejich funkci, uvede jejich výrazné představitele;*
- *uvádí základní literární směry a jejich významné představitele v české a světové literatuře;*
- *porovnává různá ztvárnění téhož námětu v literárním, dramatickém i filmovém zpracování;*
- *vyhledává informace v různých typech katalogů, v knihovně i v dalších informačních zdrojích. “¹³*

¹³ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání.* Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 15.

2. Literární výchova v edukačním procesu

Umělecké texty byly v české škole používány už od dob uzákonění povinné školní docházky. Práce s nimi se však měnila společně se změnami didaktických cílů a metod i celkového pojetí vyučování. Dříve byla literární výchova omezena pouze na předčítání náboženských textů, později byli žáci seznamováni s žánrem lidového čtení a pohádkami, které měly mravoučný charakter. Soudobá literární výchova se snaží respektovat zvláštnosti dětského příjemce v rovině kognitivní, emocionální i imaginativní. Doménou současné dětské literatury jsou autorské pohádky a příběhy, ve kterých dochází k prolnutí několika žánrů. Do dětské literatury vstupují tabuizovaná témata, tvůrčí postupy typické zejména pro výtvarné umění, film a literaturu pro dospělé.

Člověk si dnes nevystačí pouze s paměťově osvojenými znalostmi, proto je vhodnější se zaměřit na rozvoj dovedností, které vedou k získávání informací, samotnému studiu, řešení problémů, praktické tvořivosti a zejména ke schopnosti kritické reflexe. Možnost přemýšlení o přečteném textu, hledání souvislostí a případných rozporů či kritická obhajoba vlastního názoru jsou jen některé z prostředků kritického myšlení, které lze aplikovat na čtený text a které mají dopad na rozvoj osobních hodnot jedince. Umělecké texty jsou chápány jako prostředek mnohostranného vzdělávání dítěte.¹⁴

Edukace ve školním prostředí se ve velké míře zakládá na textech, které jsou žákům předkládány za účelem odhalení záměru autora a pochopení stavby literárního díla. Žák by měl být schopen vyhledávat další informace vztahující se k textu a ty pak s kritickým nadhledem vyhodnocovat, což vyžaduje schopnost analýzy, řešení problémů a v neposlední řadě diskusi. Porozumění textu a jeho prostřednictvím i pochopení učiva je možné pokládat za základ učebního procesu. Teprve když žák pochopí text, je schopen si ho efektivně zapamatovat a s informacemi, které z textu získal, v budoucnu pracovat. Pro získání čtenářské dovednosti je důležité upozorňovat žáky na nové významy textu. *Bylo by vhodné věnovat poznávacím procesům minimálně 50% času. V praxi to znamená méně článků do čítanek, víc tvořivých úloh a aktivizujících metod a možná i přepracování metodických příruček čtení – zkrátka důraz ne na kvantitu, ale na kvalitu práce s textem.*¹⁵

¹⁴ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008.

¹⁵ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008.

Cílem kapitoly je nastínit výuku literární výchovy na základní škole a poukázat na cíle výuky v hodinách literární výchovy a jejich možnosti plnění s ohledem na požadavky formulované RVP ZV.

„Výuka literární výchovy v souladu se současnými trendy dostává poněkud volnější prostor. Opouští se od direktivního pojetí osnov a od škol se očekává, že si samy podle svých podmínek určí konkrétní náplň, jež je velmi obecně zformulována rámcem učiva.“¹⁶

2.1 Specifické cíle školní literární výchovy

Vzdělávací program z roku 1996 uvádí mezi prioritami nejen cíle poznávací a s nimi spjaté dovednosti a kompetence, ale také cíle hodnotové, které jsou orientovány na formování osobnosti žáka. Nová koncepce, která je základem pro rámcové vzdělávací programy, počítá s tím, že obsahové znalosti nebudou prioritou vzdělávacího procesu, ale stávají se jimi již zmíněné klíčové kompetence. Kvalifikovaně vedená literární výchova by z velké části měla pokrýt všechny zmíněné požadavky RVP. Nabízí se možnost využití moderních vyučovacích metod, forem výuky i didaktických pomůcek. Výuka literární výchovy by měla být pojata v širších souvislostech, rozvíjet mezipředmětové vztahy, snažit se o integraci předmětů. *„Cílem vyučování by mělo být objevování různých souvislostí, ale také získávání zájmu o nepoznané, které slouží k rozvoji fantazie“¹⁷*

2.2 Jazykové kompetence

- **Komunikativní dovednosti**

Obsah pojmu komunikační (komunikativní) kompetence je v pedagogickém slovníku definován jako *„soubor jazykových znalostí a dovedností umožňující mluvcímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně k situaci, charakteristikám posluchačů aj.“¹⁸* Škola je prostředím, kde se v plné míře uplatňují a rozvíjejí komunikativní dovednosti, a to zejména v předmětu Český jazyk

¹⁶ NEŽKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. 1. vyd. Praha : UK, 2004. s. 157.

¹⁷ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008. s. 7.

¹⁸ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995.

a literatura. Celý komunikační proces je složitou procedurou, která zahrnuje jak složku verbální, tak neverbální, předpokládá určitý stupeň myšlenkových operací, přibližnou úroveň jazykových dovedností, schopnost porozumět a vyjádřit své stanovisko. V literární výchově může být velmi efektivní metodou záměrného rozvíjení komunikativních dovedností žáků např. interpretace textů.

- **Uvědomělé čtení**

Technika čtení se neskládá pouze ze schopnosti číst rychle, formálně a intonačně správně, zahrnuje i pochopení přečteného. Samotné porozumění textu je složitá psycholingvistická činnost, jejímž jádrem je propojení percepce s kognitivními procesy.¹⁹ „*Můžeme namítnout, že samotná percepce textu se sestává z vnímání, porozumění a zapamatování, tzn., že porozumění už v sobě zahrnuje. Toto porozumění je však zaměřené na bezprostřední pochopení významu slov.*“²⁰ V literární výchově lze uvědomělé čtení rozvíjet obsahovou analýzou přečteného textu, která se liší od obvyklého prvoplánového pochopení obsahu.

- **Interpretace textu**

Slovník literární teorie vymezuje interpretaci textu jako literárněvědnou disciplínu, jejímž východiskem je literární text a cílem co nejadekvátnější pochopení, výklad smyslu slovesného uměleckého díla.²¹ Interpretace je vhodným způsobem výuky, protože se ve větší míře realizuje „zážitkové“ vyučování, které má za následek lepší fixaci dovedností žáků. Při interpretaci se také aktivně zapojují komunikační schopnosti žáků. V hodinách literární výchovy lze interpretaci charakterizovat jako přiměřený vstup do uměleckého textu, který je orientovaný na výrazné znaky a směřuje k pochopení smyslu textu.²²

Na druhé straně je potřeba brát zřetel na omezené zkušenosti žáků. Školní interpretace by měla vždy obsahovat tři fáze. První fáze by měla žáky připravit na samotné čtení - *motivace pro uvědomělé čtení*, v druhé fázi následuje *seznámení žáků s textem* (výrazné čtení, kazeta, film, aj.) a v teprve ve třetí fázi dochází

¹⁹ BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008. s. 9.

²⁰ GAVORA, P. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. s. 14.

²¹ VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha : Čs. spis., 1984.

²² VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998.

k vlastní interpretaci textu (myšlenkový, jazykový, stylistický rozbor, analýza kauzálních vztahů, rozbor kompozice, argumentace).²³

2.3 Rozvoj tvořivosti

Literatura plní funkci poznávací, formativní, estetickou i etickou, ale zároveň se pro čtenáře stává podnětem pro zamyšlení nad životem, lidskými hodnotami a poskytuje mu imaginární prožitek podobný tomu skutečnému. Umělecký text dokáže evokovat vzpomínky, zážitky, nutí k zamyšlení, vzbuzuje pocity a emoce a podporuje představivost. V průběhu čtení tedy čtenář musí nejen porozumět obsahu textu, ale pracuje přitom i s vlastními představami.

Vhodnými metodami je možné stimulovat tvořivost žáků, a to především aktivizací dítěte a přiměřenými dotazy, tím žák zapojí do odpovědí své zážitky a rozvíjí se jeho tvořivé myšlení. Didaktický text předkládá čtenáři problémy, jež ho nutí využít svých vědomostí a tvůrčích dovedností. Vhodnou technikou je např. diskuse o jednání literárních hrdinů, která vede k subjektivnímu vyhodnocení a formulování vlastních názorů, a tím rozvíjí i tvořivé myšlení. Imaginace a představivost se dále může rozvíjet například vymýšlením různých zápletek a smyšlených situací. Základním předpokladem účinného vlivu literatury na rozvoj dětské osobnosti je výběr uměleckého textu v čítankách, kdy je potřeba počítat s tím, že každý žák disponuje s jinou rozumovou a čtenářskou a úrovní.²⁴

2.4 Kritické myšlení

Mají-li žáci uspět v soudobém světě a zvládnout množství praktických dovedností k tomuto úspěchu potřebné, musí být schopni tvořivě a kriticky myslet. „Podstatou kritického myšlení je nalézt problém, kriticky jej analyzovat a snažit se pochopit souvislosti problémového jevu. S kritickým myšlením souvisí zvědavost, kladení otázek, hledání odpovědí a schopnost porovnávat na první pohled protichůdné názory.“²⁵ Pomocí kritického myšlení se žák učí přemýšlet a hájit vlastní názory, ale také respektovat názory ostatních. Formulace vlastního názoru

²³BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008.

²⁴BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008. s. 13.

²⁵BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008. s. 13.

vyžaduje velmi intenzivní duševní činnost, která má zpětný dopad na formování osobnosti a na zvýšení odpovědnosti žáka za vlastní učení. Pro stimulaci kritického myšlení je potřeba vytvořit specifické podmínky, z čehož vyplývá, že velkou měrou záleží na přístupu učitele, nicméně právě hodiny literární výchovy poskytují nemalý prostor k jeho rozvoji.

2.5 Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost je v současné době považována za jednu z klíčových dovedností, která se rozvíjí již od předškolního věku až do dospělosti. Dosažení optimální úrovně čtenářské gramotnosti předpokládá i určitou úroveň osvojení si dovednosti čtení s porozuměním a vytvoření si pozitivního vztahu ke čtení. V České republice proběhly dva významné výzkumy, které se zabývaly výzkumem čtenářské gramotnosti žáků. Výzkum PISA²⁶ proběhl v roce 2000 a byl zastřešen Organizací pro hospodářskou spolupráci a rozvoj, výzkum PIRLS²⁷ byl proveden v roce 2001 Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání.

Čtenářská gramotnost je ve výzkumu PIRLS 2001 definována jako schopnost rozumět formám psaného jazyka, které vyžaduje společnost nebo oceňují jednotlivci, a tyto formy používat. Mladí čtenáři mohou odvozovat význam z široké škály textů. Čtou, aby se učili, účastnili se čtenářského života, ale také pro radost.²⁸

Mezi všemi klíčovými kompetencemi zaujímá čtenářská gramotnost neobvyklé postavení. Lze ji považovat za esenciální prostředek k osvojení mnoha dalších kompetencí. V učebních dokumentech zemí EU se pokládá za jednu ze složek klíčových kompetencí, ať už v podobě důrazu na rozvoj porozumění a reprodukce složitých písemných sdělení, kritického posuzování, schopnosti využívat různých zdrojů informací, tak i v podobě samostatného získávání nových poznatků. V českém RVP pro základní vzdělání se vysoké úrovně čtenářské gramotnosti dožadují např. klíčové kompetence k učení či k řešení problémů, které předpokládají schopnost selekce, vyhledávání a třídění informací na základě jejich pochopení, propojení a systematizace. Komunikativní a občanské kompetence zase

²⁶ Mezinárodní výzkum PISA (Programme for International Student Assessment) se zaměřuje na srovnávání znalostí a dovedností patnáctiletých žáků v oblasti matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti.

²⁷ Mezinárodní výzkum čtenářské gramotnosti PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) zjišťoval v roce 2001 čtenářskou gramotnost žáků 4. ročníků základních škol.

²⁸ KRAMPALOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učit číst*. 1. vyd. Praha : TAURIS, 2005. s. 11.

vyžadují porozumění různorodým textům a obrazovým materiálům a schopnost jejich kritického posouzení.

Rozvoj čtenářské gramotnosti pak samozřejmě předpokládají i jednotlivé vzdělávací oblasti RVP ZV. Největší prostor je mu věnován v oblasti Jazyk a jazyková komunikace, a to zejména v oboru Český jazyk a literatura, který má rozvíjet kladný vztah k mateřskému jazyku, přispívat ke zvládnutí práce s texty různých forem, ke sdílení čtenářských zážitků a k růstu pozitivních čtenářských návyků.

Orientace ve světě informací, schopnost jejich vyhledání v různých zdrojích, propojování, porovnávání a jejich další praktické využití i rozlišování subjektivních a objektivních informací na základě posuzování jejich důležitosti a korektnosti jsou cílovými požadavky i dalších vzdělávacích oblastí (Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda nebo Člověk a svět práce) či tzv. průřezových témat (např. Mediální výchova).

Rozvoj čtenářské gramotnosti je v současnosti jednou z priorit vzdělávacích politik všech vyspělých zemí. Jestliže se jedinci nepodaří dosáhnout dostatečné úrovně čtenářské gramotnosti, lze to považovat za hlavní překážku bránící jeho začlenění do společnosti. Systematickému rozvoji čtenářské gramotnosti by proto také české školy měly věnovat zvláštní pozornost, a to již od nejnižších ročníků. V opačném případě můžeme žáky snadno vystavit riziku profesního i osobního neúspěchu.²⁹

²⁹ PROCHÁZKOVÁ, Ivana. Metodický portál, Články: „Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006.[cit.29. 03. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>.

3. Výukové metody v hodinách literární výchovy

Náplň hodin literární výchovy představují tvořivé činnosti s literárním textem, jenž je zpravidla představen prostřednictvím čítanky, která by zároveň měla sloužit jako ucelený nástroj rozvoje klíčových kompetencí (viz kapitola 1). „*Učebnice pomáhají učitelům připravenými otázkami a úkoly k textům, ale každý pedagog by je měl doplnit tak, jak to bude vyhovovat schopnostem a zájmům žáků v konkrétní třídě.*“³⁰

„*Způsob jakým je učivo prezentováno a procvičováno, může ovlivnit to, jak si je žáci osvojí.*“³¹ Významným kladem současné podoby školských osnov je i možnost výběru z nabídky mnoha učebnic, relativní volnost ve volbě metod a didaktických postupů, jichž může učitel užít při výuce.³²

Volba výukových metod náleží plně do kompetencí učitele, který ovšem při svém výběru musí přihlížet k objektivním i subjektivním kritériím, jež tuto selekci ovlivňují. Metody výuky by neměly být vybírány mechanicky. Jejich volba by měla vyplynout z učitelovy podrobné analýzy edukační situace. Je nutné brát v potaz podmínky, v nichž se výchovně-vzdělávací proces uskutečňuje a osobnostní styl učitele. Samotný výběr by měl mimo jiné také reflektovat subjektivní potřeby žáků. Efektivní je kombinovat jednotlivé výukové metody s organizačními formami, prostředky a moderními inovacemi, aby nedošlo ke stereotypní výuce.³³

V tradičním pojetí výuky se výuková metoda často chápe jako činnost učitele. Ten ve výuce organizuje žakovu práci a určuje cíle a postupy. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů je nezbytná angažovanost žáka, který si vhodně volenými metodami ve výuce vytváří svůj vlastní učební styl a pozitivní postoj ke vzdělávání.³⁴ Literární výchova se od ostatních vyučovacích předmětů odlišuje svým průběhem výuky, který je daný učivem a jeho transformací. Učitel vystupuje jako zprostředkovatel, který má žáky naučit pracovat se specifickým typem textu. Dalším důležitým rysem jsou umělecké kvality literárního textu, které jsou zdrojem estetického zážitku a působí na rozvoj emocionality, smyslové citlivosti, fantazie

³⁰SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20.století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.

³¹SULOVSÁ, J. Motivace a kreativita v hodinách českého jazyka a literatury. In *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Vol. I, MMIII*. Liberec : Technická univerzita, 2004.

³²Tamtéž.

³³MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

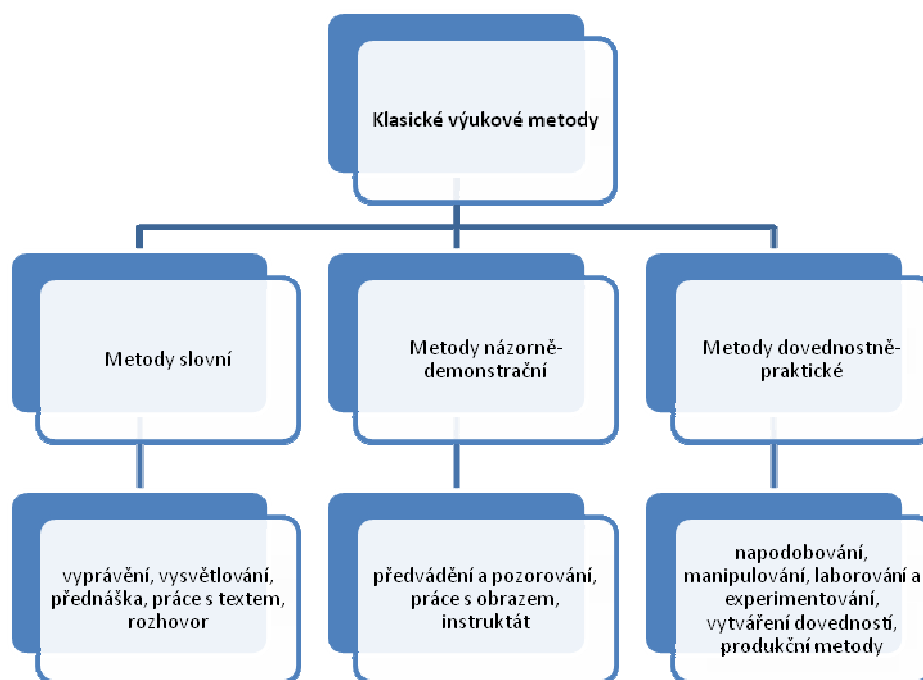
³⁴MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

a představivosti, proto by motivace, kreativita a tvořivost měly stát na prvním místě pomyslného žebříčku kritérií při přípravě pedagoga na vyučování.

Metod, jichž je možno využít v hodinách literatury je mnoho. Pro potřeby této diplomové práce budeme vycházet ze členění podle Maňákova kombinovaného pohledu z publikace *Výukové metody* z roku 2003, která odpovídá moderním trendům edukačního procesu a která metody rozděluje do tří skupin: klasické výukové metody, aktivizující výukové metody a komplexní výukové metody.

3.1 Klasické výukové metody

Tato skupina metod představuje didaktickou teorií prověřené postupy ve výuce, aplikované již od starověku. Jak už samotný název naznačuje, jedná se o ustálenou podobu metod, která tvoří základnu pro další nadstavbové výukové metody, např. metody aktivizující.



Obr. 1. Klasické výukové metody³⁵

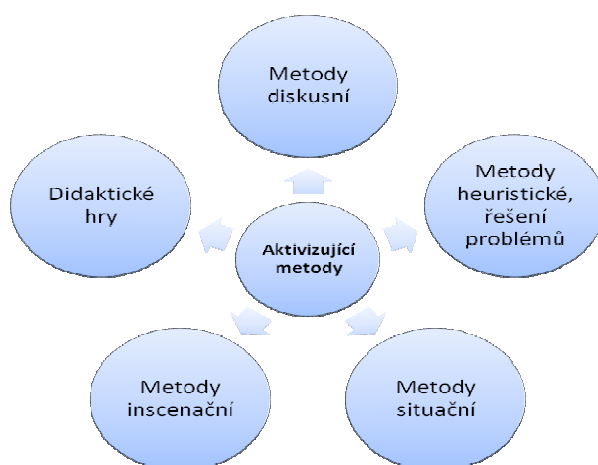
³⁵ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

3.2 Aktivizující výukové metody

Kořeny aktivizujících metod spočívají v hledání různých nových forem vylepšení a inovování stávající situace v edukačním prostředí. Tyto tendence odpovídají požadavkům moderních výukových koncepcí, protože s proměňující se pozicí žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu dochází také k ustanovování nových cílů výuky. Ustálení koncepce aktivizujících metod tedy předcházet jejich dlouhodobý vývoj. Skalková uvádí, že cílem inovací je zkvalitňování výchovně-vzdělávacího systému. Dále uvádí, že inovativní změny se spojují se společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách, které odpovídají novému životnímu stylu.³⁶

Z uvedeného diagramu můžeme usoudit, že aktivizující metody jsou založeny na žákově aktivitě a samostatnosti, jeho tvořivých činnostech, bezprostředním zapojení do výukových aktivit a změně jeho postoje k učení, vlastním prožitku, zkušenosti a schopnosti spolupracovat bez soupeření.

Tím ovšem není řečeno, že tradiční metody představují záležitost přežitou a zastaralou. Maňák v klasifikaci metod uvádí, že klasické metody patří do osvědčeného fondu postupů, do něhož se postupně začleňují progresivní řešení a inovace.³⁷ K efektivní výuce nejlépe poslouží kombinace všech dostupných cest a prostředků, které jsou k dispozici, protože oba postupy mají svá pozitiva, např. netradiční přístup více rozvíjí u žáků kreativitu, nezávislost, kladný postoj k učení, tradiční se zase jeví lepší v úrovni dosažených vzdělávacích výsledků.



Obr. 2. Aktivizující výukové metody³⁸

³⁶ SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha : ISV nakladatelství, 1999.

³⁷ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

³⁸ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

3.3 Komplexní výukové metody

Komplexní metody jsou „složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace“³⁹ Komplexní metody jsou učiteli v praxi dobrým pomocníkem, protože propojují jednotlivé složky, které se podílí na výukovém procesu, v jeden celek a znásobují jeho účinnost.

Přestože komplexní metody vyrůstají ze základny klasických a aktivizujících metod, ze kterých si přebírají jejich kvality, odlišují se od nich rozšířenou profilací, která reaguje na současné požadavky edukačního procesu a usiluje o jeho maximální zefektivnění, a obsáhnutím značně širší reálné praktické stránky ve výuce.⁴⁰



Obr. 3. Komplexní výukové metody⁴¹

³⁹ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. s. 131.

⁴⁰ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

⁴¹ MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

4. Učebnice

Učebnice se řadí mezi edukační konstrukty, které patří k nejdůležitějším pomůckám žáka při získávání vědomostí, a to i v současné době, která je charakteristická nástupem elektronických vzdělávacích médií. Pro učitele představuje důležitou didaktickou pomůcku a žákovi napomáhá při osvojování poznatků, slouží k procvičování učiva, opakování, systematizaci a integraci, stává se tak prostředkem sebevzdělávání a sebekontroly žáka.⁴²

Pro úplnost přiblížme, co je obsahem výrazu „učebnice“ uvedením několika definic z pedagogické literatury.

„Učebnice (v širším slova smyslu) jsou všechny knižní (tištěné, psané) prostředky, specificky určené pro podporu procesu tvorby a nabývání vzdělání žáků, studentů a jiných osob.“⁴³

„Učebnice vychází z obsahové normy učebních osnov a vymezuje a konkretizuje obsah a rozsah učiva daného vyučovacího předmětu v daném postupném ročníku“⁴⁴

Jiná definice vymezuje učebnici jako „...prostředek vyučování a učení v knižní formě, ve které jsou určitá odborná témata a okruhy daného předmětu metodicky uspořádány a didakticky ztvárněny tak, že umožňují učení.“⁴⁵

Obecně platí, že tyto definice jsou nepochybně správné, ale ne zcela úplné, neboť vystihují jen některé z podstatných rysů pojmu učebnice. Průcha jej objasňuje komplexněji, a to tak, že postupuje od obecného zařazení učebnice k jejím specifickým vlastnostem.

Při pokusu o objasnění pojmu školní učebnice musíme vycházet především z toho, že učebnice vzniká na základě projektování didaktického systému daného učebního předmětu, zároveň má vztah k vlastnímu výchovně vzdělávacímu procesu, jehož průběh a kvalitu do značné míry předurčuje. V konkrétní podobě vyjadřuje obsah a rozsah učiva, přičemž výběr způsobu zpracování učiva a jeho výklad musí být zároveň podán tak, aby si žáci spolu se soustavou konkrétních poznatků

⁴² GAVORA, P. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. s. 10.

⁴³ SÝKORA, M. *Učebnice: Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: EM-EFFEKT, 1996.

⁴⁴ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1998. s. 13.

⁴⁵ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno: PAIDO, 1998. s. 13.

osvojovali také intelektuální schopnosti a praktické dovednosti.⁴⁶ Proto jedno z nejdůležitějších kritérií při hodnocení školní učebnice je, zda odpovídá učebním plánům a zda je realizací jejich výchovně vzdělávacích záměrů.

4.1 Typologie školních didaktických textů

Smyslem této kapitoly je vytyčit pozici čítanek a jejich doprovodných textů v systému didaktických materiálů používaných v edukačním procesu. Literární výchovu lze zařadit mezi učebnice základního typu, tzn. takový textový materiál, který je účelově vytvořený pro podmínky vyučování. Od čítankových knih ve škole užívaných se liší tím, že více či méně dokonale modeluje základní etapy vyučovacího procesu.⁴⁷ Čítanka je v literatuře označována za didaktický text, který (na rozdíl od učebnic ostatních předmětů) působí nejen na myšlení, ale i na fantazii a city čtenářů, je pramenem k literárně estetické výchově i kultuře mluveného a psaného slova, tímto se značně liší od běžné učebnice.⁴⁸

Následující klasifikace materiálních didaktických prostředků popisuje aktuálně používaný repertoár školních knih, tj. druhy učebnic.

Typologii školních didaktických textů lze podle J. Průchy členit následovně:

- učebnice, cvičebnice (pracovní knihy, pracovní sešity, listy, instrukční příručky)
- slabikáře, čítanky (soubory obvykle uměleckých literárních děl, někdy modifikovaných, např. zjednodušených)
- sborníky, didaktické příručky (přehledy učiva, seznamy, obsahy školní četby)
- sbírky (hádanek, dramatických dialogů), slovníky (terminologické, spisovatelů)
- testy a testové materiály.⁴⁹

Školní učebnice je zpravidla doprovázena dalšími druhy didaktických textů, o něž se opírá, nebo je jimi doplňována. V důsledku toho vznikl v teorii učebnice pojem didaktický textový komplex, jímž se označuje skutečnost, že pro určitý vyučovací předmět jsou konstruovány kromě učebnice ještě další texty určené

⁴⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 14.

⁴⁷ SÝKORA, M. *Učebnice: Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : EM-EFFEKT, 1996. s. 28.

⁴⁸ PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995.

⁴⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 16- 17.

pro využití ve výuce.⁵⁰ Takovým příkladem jsou i námi zkoumané učebnice, které tvoří ucelenou řadu navazujících čítanek doplněnou o metodickou příručku a učebnici Literární výchovy.

4.2 Funkce učebnice

Nezastupitelnost významu učebnice v primárním vyučování jsme se zabývali již v úvodu kapitoly, nyní se pokusíme definovat nejdůležitější funkce, které by učebnice měly splňovat. V literatuře najdeme dělení funkcí učebnic z nejrůznějších úhlů pohledu. Jedním z řady hledisek dělení je např. *dělení podle vztahu k subjektům*, které učebnice využívají – žáci, učitelé. Učebnice jsou prioritně vytvářeny pro žáky a stávají se pro ně prameny, z nichž si žáci osvojují určité poznatky, ale i jiné složky vzdělávání (dovednosti, hodnoty, normy, postoje). Učitelům slouží učebnice jako základní podklad pro plánování obsahu vzdělávání.

Podle postavení ve vyučovacím procesu plní učebnice funkci prezentace učiva, funkci řízení učení a vyučování a představuje soubor informací, s nimiž žáci a učitelé pracují. Jedná se tedy o didaktický prostředek, který řídí jednak žákovu učení (pomocí otázek a úkolů), jednak učitelovo vyučování (například tím, že udává proporce učiva vhodné pro určitou časovou jednotku výuky). V neposlední řadě plní i funkci organizační (orientační) – učebnice uživatele informuje o způsobech svého využívání (např. pomocí pokynů, rejstříku či obsahu).⁵¹

Je třeba také připomenout, že učebnice by žákovi neměla sloužit jen pro učení či vzdělávání, ale měla by ho i „naučit“ jak s informacemi pracovat, měla by pro něj být přínosná po všech stránkách. Sem například patří i rozvíjení fantazie nebo smyslu pro estetično. Tento cíl je většinou realizován správně zvolenými texty a obrázkovými materiály, které by měly být součástí každé učebnice.

⁵⁰ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s.18.

⁵¹ PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : PORTÁL, 1997.

4.3 Role čítanky v historickém kontextu

Při vymezování hlavních i dílčích úloh čítanek je potřeba brát v úvahu jejich postavení související s historickým vývojem společnosti. Až do konce 19. století bylo jediným cílem výchovy čtenáře naučit děti číst a dát jim základy společenské výchovy. Čítanky poskytovaly texty k procvičení čtení, které měly působit výchovně a zároveň rozvíjet věcné poznání žáků, zpravidla suplovaly učebnice dějepisu, zeměpisu i mluvnice. Změna pohledu na funkci čítanky nastala až na přelomu 19. a 20. století, kdy se vykrystalizovalo její pojetí a stala se souborem umělecky hodnotných textů, který usiluje mimo jiné i o estetickou výchovu dětí. Nejvýznamnější změnu chápání funkce čtení však přinesly reformní snahy 20. a 30. let., které se snažily vést studenty k uvědomělému čtení a aktivnímu vztahu k literárnímu textu.⁵²

V následující etapě byla výchova čtenáře jednoznačně orientována na výchovu světonázorovou, kdy základním kritériem výběru textů v čítankách byla jejich hodnota ideová, ne umělecká. Zárodky současného pojetí literární výchovy astávajících podob čítanek se utvářely v 60. letech spolu s interpretačním přístupem jako stěžejním východiskem celého výukového procesu.⁵³ Od poloviny 70. let se v oblasti didaktické teorie začal rozvíjet intenzivní zájem o tvorbu učebnic, o řešení otázky funkce učebnice v procesu výuky a byly realizovány četné empirické výzkumy.⁵⁴

Moderní pojetí výchovy k literární gramotnosti má nepopiratelný dopad i na podobu dnešních učebnic. „Čítanka by měla primárně plnit funkce, v nichž je nezastupitelná, tedy především rozvíjet literární gramotnost žáků jako součást celkové gramotnosti kulturní. Musí žáky naučit recepci kulturních artefaktů slovesné povahy, jimiž nemusí být jen sama literatura, ale i jiná vyjádření, na jejichž počátku stojí slovo, příběh a tvůrčí lidský subjekt.“⁵⁵ Jde tedy nejen o slovesnou kulturu v užším slova smyslu, ale i o publicistiku, reklamu, masovou kulturu apod. Čítanka

⁵² ZÍTKOVÁ, J. Funkce čítanky v primární škole. *Školní vzdělávací programy*. Brno, PdF MU, 2006. Dostupný z [www: <http://svp.muni.cz/download.php?docId=340>](http://svp.muni.cz/download.php?docId=340)

⁵³ MAZÁČOVÁ, N. *Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi aneb učebnice v současné škole*. [cit. 19. 06. 2010.] Dostupný z [www: <http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/mazacova/ucebnice.pdf>](http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/mazacova/ucebnice.pdf)

⁵⁴ Tamtéž.

⁵⁵ ZÍTKOVÁ, J. Funkce čítanky v primární škole. *Školní vzdělávací programy*. Brno, PdF MU, 2006. Dostupný z [www: <http://svp.muni.cz/download.php?docId=340>](http://svp.muni.cz/download.php?docId=340)

by si měla podržet výsadu učebnice, která svým obsahem a zpracováním učí žáky vnímat a subjektivně interpretovat přetvořenou podobu světa.

Spíše než rozvoj dlouhodobějšího individuálnějšího čtenářství se cílem literární výchovy stává rozvoj myšlení nad slovesnou kulturou, schopnosti aplikovat literární poznatky na mimoliterární prvky slovesné kultury, schopnosti zamyšlení, soudu a hodnocení, rozšíření emocionálního působení textu a jeho interpretační uchopení.⁵⁶

Další neméně důležitá úloha čítanky souvisí s etickou výchovou, která by se měla stát přirozenou součástí práce s literaturou. „*Osobnostní rozvoj žáka ve smyslu mravní kultivace by měl být jedním z dominantních kritérií při výběru textů, tak aby jejich etické poselství promlouvalo co nejvíce bez potřeby prostředníka.*“⁵⁷

Všechny tyto zmíněné úkoly čítanky je však vždy třeba uvést do souladu s platnými kurikulárními dokumenty (RVP ZV a ŠVP). Kromě korespondence čítanek s platným kurikulem je samozřejmě nezbytné, aby splňovaly specifické požadavky na obsah a didaktickou vybavenost. Tyto základní nároky na učebnice jsou blíže rozpracovány v následující kapitole.

4.4 Funkce čítanky v primární škole

Při nejobecnějším náhledu na čítanku lze říci, že by měla tak jako jiné učebnice plnit tyto základní funkce:

- informační (vymezuje obsah vzdělávání),
- transformační (poskytuje přepracování odborných informací),
- systematizační (rozděluje obsah podle určitého systému),
- zpevňovací a kontrolní (umožňuje osvojování, upevňování a kontrolu osvojení poznatků),
- sebevzdělávací (stimuluje potřebu poznávání),
- integrační (poskytuje základ pro integraci informací z jiných pramenů),
- koordinační (koordinuje využívání dalších didaktických prostředků),
- rozvojově výchovnou (přispívá k vytváření různých rysů osobnosti žáka).

⁵⁶ ZÍTKOVÁ, J. Funkce čítanky v primární škole. *Školní vzdělávací programy*. Brno, PdF MU, 2006. Dostupný z [www: <http://svp.muni.cz/download.php?docId=340>](http://svp.muni.cz/download.php?docId=340)

⁵⁷ Tamtéž.

Jde o komplex základních funkcí, které mohou být v různých učebnicích zastoupeny různou měrou.⁵⁸

Jak jsme již naznačili, pojetí tradiční učebnice, v níž se učivo jednoduše žákům předkládalo v souladu s osnovami, se změnilo a postupně bylo překonáno. Současné chápání učebnice vychází z komplexnějšího přístupu. V reakci na RVP ZV se proměňuje i obsah nově vznikajících čítanek, objevuje se snaha ho přizpůsobit požadavkům na integraci tematických okruhů a problémů současné společnosti.

Tyto změny v přístupu k výuce literatury a k pojetí učebnic vedou k přeměně v jejich vnitřní struktuře:

- celkovou koncepcí učebnice odpovídají požadavkům RVP ZV a podporují rozvoj klíčových kompetencí žáků;
- respektují současné trendy ve výuce, posilují mezipředmětové vztahy a obsahují prvky vnější integrace;⁵⁹
- nově se utváří vztah mezi texty a mimotextovými komponentami učebnice (ilustrace, grafy, schéma, aj.);
- autoři vytvářejí prostor pro využití nových organizačních forem výuky, jako je např. zavádění prvků integrovaného vyučování, projekty apod.;
- do učebnic se zařazují některé prvky cvičebnice, úkoly pro samostatnou práci žáků, úkoly směřující k obohacování a prohlubování jejich zkušeností, úlohy předkládající různé druhy praktických cvičení a experimentování apod.;
- soudobé komplexnější pojetí učebnic zároveň výrazně posiluje komunikaci mezi učebnicí a žáky.⁶⁰

⁵⁸ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.

⁵⁹ LEDERBUCHOVÁ, L. *Čítanka 9: příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007.

⁶⁰ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha : ISV nakladatelství, 1999.

5. Hodnocení učebnic

Posouzení a hodnocení kvality učebnice vždy souviselo s cílem výchovy a vzdělávání, ale také s aktuální pedagogicko-psychologickou teorií učení ve škole.⁶¹ V této souvislosti je potřebné nalézt odpověď na otázku, co se rozumí pojmem kvalita učebnice.

Hodnotu učebnice definuje více faktorů, ale ne všechny stejnou měrou. „Kvalitu učebnice je proto vhodné posuzovat nejen podle metodických postupů předkládaných učebnicí, ale také podle možnosti adaptace učiva a metodických postupů v závislosti na schopnostech a typologii žáků, tříd a zaměření učitele.“⁶² Podstatou hodnocení kvality učebnic je také zjištění, které funkce a v jaké míře daná učebnice plní.

Při evaluaci je důležité si uvědomit, že pro každého je kritériem něco jiného, a tudíž může do jisté míry převládat subjektivní pohled. Zpravidla jinak hodnotí učebnici odborník, jinak učitel a jinak žák.

Jedním z hlavních regulátorů při evaluaci učebnic jsou tzv. schvalovací doložky ústředního orgánu státní správy MŠMT, jenž učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání uděluje či odmítá schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, rámcovými zadávacími programy a právními předpisy.⁶³ Její obdržení však nezaručuje kvalitu učebnice, ale pouze soulad s cíli vzdělávání určenými výše zmíněnými dokumenty.

5.1 Metodika hodnocení učebnic

Při studiu odborné literatury se setkáme s různými přístupy k hodnocení učebnic. Podstata je však často stejná. Každá učebnice má své určité vlastnosti a cílem výzkumu je tyto vlastnosti přesně vymezit a identifikovat. K tomuto účelu byly vyvinuty metody zkoumání a hodnocení učebnic, které je možné třídit podle

⁶¹ NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebnic prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdelávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologjavyzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

⁶² JELÍNEK, S. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyk*. č.3-4, 1994-95.

⁶³ Sdělení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k postupu a stanoveným podmínkám pro udělování a odnímání schvalovacích doložek učebnicím a učebním textům a k zařazování učebnic a učebních textů do seznamu učebnic. Dostupné z < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktuality-2> >

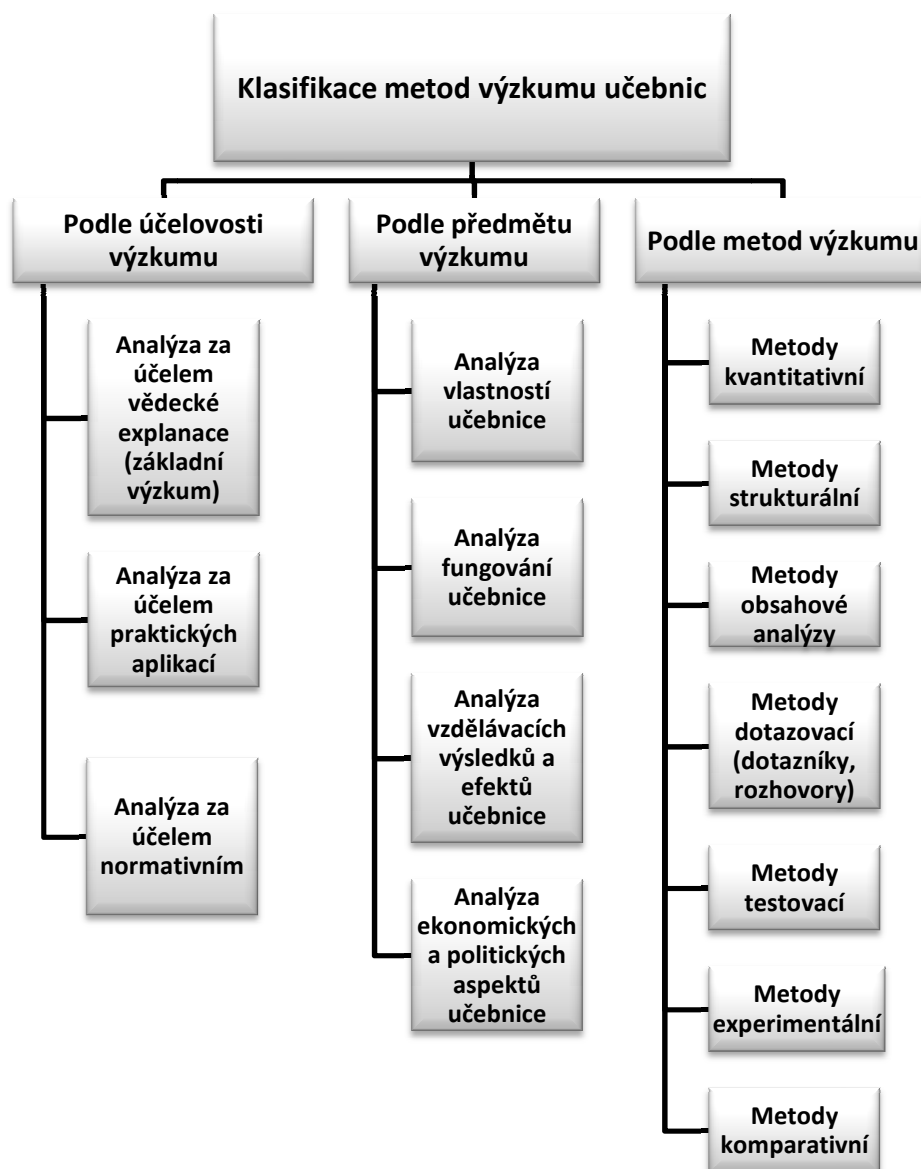
různých hledisek. Jde především o *hledisko předmětu zkoumání a hodnocení učebnic a hledisko povahy metod použitých při zkoumání*.⁶⁴ Jednotlivé kategorie výzkumných metod nelze striktně oddělovat, navzájem se prolínají a doplňují.

Z hlediska předmětu zkoumání můžeme rozlišovat metody, které zkoumají a hodnotí celkovou skladbu učebnice, tvořenou jednotlivými jejími komponentami, nebo ty, které zkoumají jen jedinou její složku, respektive jediný její prvek. Jestliže přistupujeme k výzkumu učebnic první výše uvedenou metodou, získáme přehled o tom, zda učebnice obsahuje všechny požadované prvky, jaký rozsah mají jednotlivé strukturní prvky a jaké jsou mezi nimi souvislosti. Výpovědi tohoto druhu mají hodnotu pro obecné posouzení a hodnocení učebnice jako celku, a to zejména z toho důvodu, že jednotlivé prvky byly stanoveny především vzhledem k didaktickým funkcím, které má učebnice plnit ve vyučovacím procesu a vzhledem k organizačním funkcím, které by měla splňovat při plánování a řízení výchovně vzdělávacího procesu.⁶⁵

J. Průcha ve své knize uceleně utřídil oblasti výzkumu učebnic přehlednou klasifikací jednotlivých aspektů hodnocení.

⁶⁴ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 95.

⁶⁵ ČAPEK, V. *Didaktika dějepisu II*. Praha: SPN, 1998. s. 170-172.



Obr.4. Schéma klasifikace metod výzkumu učebnic (Jan Průcha)⁶⁶

5.2 Kritéria hodnocení učebnic

Velký počet čítanek na našem trhu, pestrost přístupů a konkrétních realizací záměrů autorů vyvolává otázku po kritériích hodnocení kvality těchto učebnic. V této kapitole se podrobněji zaměříme na didaktickou analýzu učebnice. Jinými slovy budeme pátrat po tom, co vše je třeba brát v úvahu, chceme-li hodnotit učebnici, sledujeme-li didaktickou kvalitu učebnice, či prostě potřebujeme vybrat dobrou knihu pro výuku.

⁶⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 95.

K posouzení kvality učebnice nám poslouží kritéria, která hodnotí učebnici z různých hledisek. Při jejich vymezování je třeba rozlišovat mezi kritérii s obecnou a nadčasovou platností a kriterii, která jsou relativně nestabilní a proměňují se v souladu se změnami kurikula.

Kritéria obecná se týkají obsahové, výtvarné a formální stránky učebnice, ale také hodnotí, zda učebnice poskytuje dostatečné množství podnětů k činnosti a možností dalšího estetického využití. Zatímco kritéria validní mapují soulad mezi požadavky kurikulárních dokumentů a jejich reflexí v čítankách, sledují jednotlivé položky požadavku kurikula, které by měly být naplňovány čítankou, resp. jejím didakticko-metodickým aparátem – tedy otázkami a úkoly, popřípadě také náměty v metodických příručkách pro učitele. Za stávajícího kurikula to jsou požadavky RVP.⁶⁷

Naším účelům nejlépe poslouží výpočet didaktické vybavenosti učebnice, blíže přiblížený v následující subkapitole, a seznam hodnotících kritérií, jenž na základě teoretické analýzy problematiky kritérií pro hodnocení učebnic navrhl Z. Sikorová, autorka knihy *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Schéma obsahuje 34 kritérií, která jsou seskupena do okruhů podle jejich zaměření. Každému kritériu byla přiřazena číselná hodnota, která určuje váhu daného rysu. Kritéria jsou vertikálně sestavena do úrovní podle důležitosti, a proto je nejvyšší bodové hodnocení u kritérií I., II. a III. (po 12 bodech) a nejnižší u kritéria XIII (4 body). Maximální počet bodů je 112, minimální počet pro přijatelnou učebnici by neměl klesnout pod 70 bodů. Modul hierarchického uspořádání kritérií je uveden v příloze č. 1.

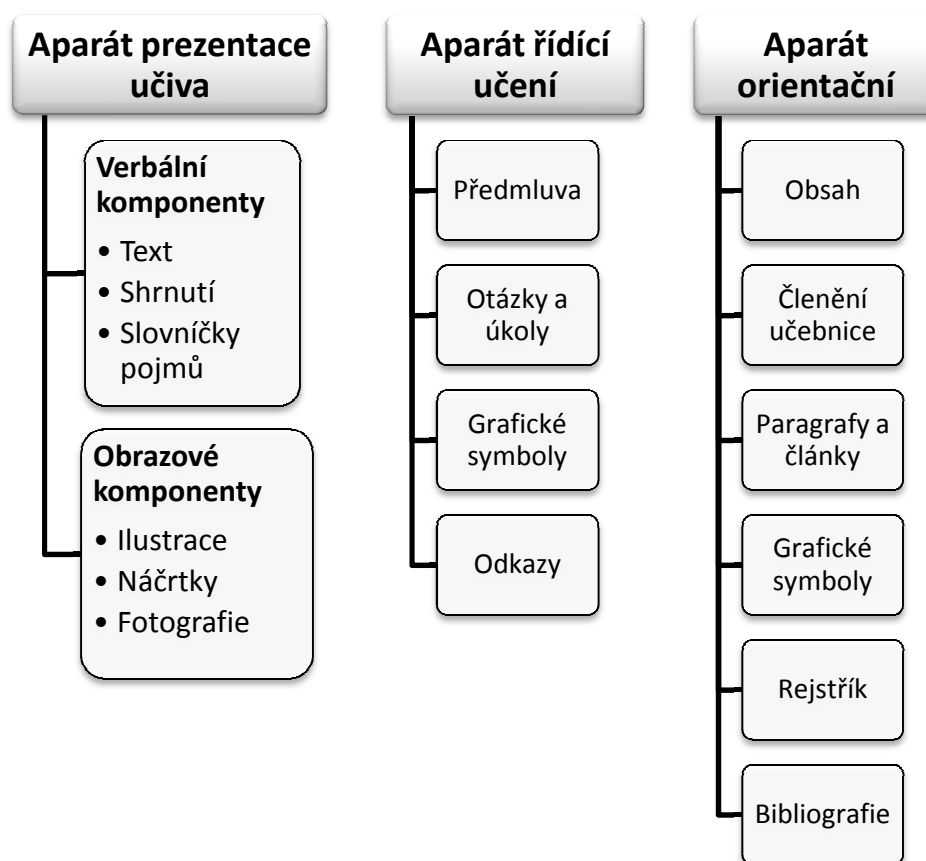
V případě kategorií *Přehlednost a Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva* by měla zkoumaná učebnice dosáhnout maximálního možného počtu bodů. Totéž by mělo platit pro kritérium *Hodnoty a postoje* v otázce prezentace národnostních menšin.⁶⁸

⁶⁷ ZÍTKOVÁ, J. Funkce čítanky v primární škole. *Školní vzdělávací programy*. Brno, PdF MU, 2006. Dostupný z [www: <http://svp.muni.cz/download.php?docId=340>](http://svp.muni.cz/download.php?docId=340)

⁶⁸ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007.

5.2.2 Didaktická vybavenost učebnic

Učebnice je útvar složený ze strukturních komponentů různé povahy a ty jsou nositeli dílčích funkcí, které společně tvoří jednu z hlavních funkcí učebnice, tj. být edukačním médiem. Nejčastěji bývá v literatuře uváděn model s rozdělením na textovou a netextovou složku. Mnohem podrobnější členění používá Průcha, podle něhož jsou základními strukturními prvky z hlediska funkčnosti učebnice *prezentace učiva*, *aparát řídicí osvojování učiva* a *aparát orientační*. Rozlišuje 36 komponentů, z nichž každý přispívá k realizaci určité funkce a je vyjádřen buď verbálně, nebo obrazově. Podle toho, jak je učebnice pro realizaci této funkce zkonstruována, můžeme posoudit její větší či menší didaktickou vybavenost.



Obr. 5. Struktura učebnic podle Průchy (vlastní zpracování)

Na základě toho, které složky daných kategorií jsou v učebnici zastoupeny, se vypočítají koeficienty didaktické vybavenosti učebnice. Lze říci, že celkově jde o evaluační proceduru, která má jednak účel zjišťovací, kdy se jedná o popis stavu využití strukturních složek v učebnici, jednak účel korekční, tedy navržení úprav

ke zvýšení didaktické vybavenosti učebnice. Velkou předností této metody je, že je univerzálně aplikovatelná, tedy že může být uplatněna při evaluaci učebnic různých předmětů, ročníků, studijních oborů a druhů škol.⁶⁹

Didaktická vybavenost učebnice dokáže do jisté míry předurčit její efektivnost. Z praktického hlediska je tedy pro nás důležité zjistit u každé analyzované učebnice stupeň její didaktické vybavenosti.

⁶⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido, 1998. s. 95.

II. ANALYTICKO-KOMPARAČNÍ ČÁST

Hlavním cílem analyticko-komparační části diplomové práce je podrobit analýze vybrané čítanky a jejich doprovodný materiál. Práce v následujících kapitolách sleduje, zda učebnice splňují požadovaná kritéria. Zaměříme na to, jaké má učebnice parametry, zda obsahuje všechny potřebné strukturní komponenty, které má z hlediska didaktického bezpochyby mít, a mimo jiné se také budeme věnovat obsahu učebnice. Účelem analýzy je odhalit nedostatky v těchto čítankách, a následně v další části diplomové práce z těchto poznatků vycházet a vytvořit pracovní listy k vybraným textům inovované čítanky.

6. Analýza a komparace čítanek a učebnic literární výchovy J.

Soukala

Již v úvodu diplomové práce uvádíme, že některé učebnice, které byly schváleny MŠMT, neodpovídají potřebám a schopnostem žáků daného ročníku. Řada čítanek byla vydána před iniciováním kurikulární reformy, z čehož vyplývá, že tyto tituly ještě plně korespondují se vzdělávacím programem Základní škola.⁷⁰

Poté, co došlo ke změně v pojetí základního vzdělání související se zavedením RVP, vyvstal problém přizpůsobení didaktických médií nové koncepci učení. Stejně jako učitelé i editoři a všichni pracovníci podílející se na tvorbě čítanky se museli přizpůsobit novým podmínkám, nárokům, výstupům i kompetencím. Proto je v současnosti možné vybírat z mnoha novějších řad učebnic, které už jsou modifikovány dle moderních požadavků na výchovu a vzdělávání a nové výstupy i rozvíjení klíčových kompetencí integrovaly do své obsahové i grafické stránky.

Přestože výzkumu učebnic není věnována v odborné literatuře příliš velká pozornost (pomineme-li univerzální hodnotící kritéria učebnic, které stanovilo Ministerstvo mládeže a tělovýchovy pro udělování tzv. schvalovacích doložek.)⁷¹, vymezení kritérií pro hodnocení čítanek i jejich evaluaci se věnují zejména odborníci, kteří se mimo jiné zabývají právě recenzemi jednotlivých čítanek. Za zmínku stojí například N. Sieglová, J. Toman, L. Leederbuchová, J. Zítková či J. Průcha. Pro účely naší práce se hlavním zdrojem pro získání přehledu o dosavadních poznatcích týkajících se tohoto tématu staly práce J. Průchy, J. Zítkové a Z. Sikorové.

Před současným výzkumem učebnic stojí řada aktuálních otázek, jejichž zodpovězení by učitelům velmi usnadnilo práci. Naším cílem je formulovat a nalézt odpovědi aspoň na některé z nich. K tomuto účelu nám poslouží právě analýza a srovnání inovované čítanky⁷² nakladatelství SPN s vydáním čítanky⁷³ téhož

⁷⁰ V souvislosti se změnami ve společnosti i v českém školství po roce 1989 byl zpracován Vzdělávací program Základní škola. Byl schválen MŠMT a uveden do praxe v roce 1996 pod označením „zelená kniha“. První změny a úpravy v něm byly provedeny v roce 1998; druhé, doplněné a aktualizované vydání vyšlo v roce 2003.

⁷¹ Ministerstvo v souladu s § 27 školského zákona uděluje a odnímá učebnicím a učebním textům pro základní a střední vzdělávání schvalovací doložku na základě posouzení, zda jsou v souladu s cíli vzdělávání stanovenými školským zákonem, vzdělávacími programy a právními předpisy. Schvalovací doložka se obvykle vydává na dobu 6 let.

⁷² SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008.

⁷³ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 1. vyd. Praha : SPN, 1996.

nakladatelství před zavedením RVP ZV. V rámci analýz, kterým budou učebnice podrobeny, posoudíme, zda je inovovaná učebnice skutečně kvalitní i po didaktické stránce, zda odpovídá učivo prezentované v nově zavedené čítance kurikulárním požadavkům, i zda vybraný titul poskytuje dostatek prostoru pro aktivní a samostatnou práci žáků a předkládá jim k řešení přiměřeně náročné problémové úlohy.

6.1. Použité metody výzkumu

V této oblasti se budeme zabývat jednou ze čtyř složek podle předmětu výzkumu, a to analýzou vlastností samotné učebnice (tj. metodickou, grafickou či technickou úrovní, jejím rozsahem a kvalitou). Hlavní metodou výzkumu učebnic je obsahová analýza, která vyhodnocuje měřitelné vlastnosti učebnic. Metoda komparativní slouží k srovnání vybraných čítankových titulů z různých hledisek.⁷⁴

6.2 Hypotéza

Domníváme se, že inovovaná učebnice nakladatelství SPN, jež se zabývá výukou literární výchovy, není zcela v souladu s požadavky RVP, a je tedy potřeba její revize, zvláště pak po stránce didaktické. Možný rozdíl mezi tituly předvídám v celkovém grafickém provedení i v oblasti zpracování učiva.

⁷⁴ Klasifikace metod výzkumu učebnic podle Jana Průchy (viz kapitola 5.1).

6. 3 Hodnotící kritéria pro analýzu čítanek

Analýza vybraných čítanek je provedena s ohledem na předem stanovená kritéria, která jsou blíže upřesněna v teoreticko-metodologické části a jejichž podrobnější geneze je zobrazena ve schématu v příloze č. 1.

V úvodních dvou tabulkách (z nichž první se bude s obměněnými údaji objevovat u každé analyzované učební knihy a druhá bude součástí souhrnné analýzy čítanek) jsou uvedeny všechny parametry, které se dají z učebnic vyčíst. Je potřeba zdůraznit, že do jisté míry se jedná o výsledky subjektivní, neboť vychází pouze z mého hodnocení.

V první tabulce jsou uvedeny základní parametry (*Popis základních informací o knize*, viz tab. č. 1), druhá tabulka (*Hodnotící kritéria*, viz tab. č. 2) obsahuje již zmíněná kritéria hodnocení, jejichž přesné hodnoty jsou uvedeny v příloze č. 1 (*Seznam hodnotících kritérií*).

Popis základních informací o knize

Název	
Autor	
Nakladatelství	
Rok a číslo vydání	
ISBN	
Počet stran	
Ilustrace	ano/ne, jednobarevné/ vícebarevné
Hmotnost	
Formát	A4/A5/jiný
Vazba / desky	lepená/šitá měkké/ tuhé/ polotuhé
Ostatní učební materiál	ano/ne
Obsah	ano/ne
Návrh tematického plánu	ano/ne
Rejstřík	ano/ne
Počet tematických celků	
Rozsah výuky	ročník
Doložka MŠMT ČR	ano/ne
Seznam použité literatury	ano/ne

Tabulka 1 Popis základních informací o knize (vlastní zpracování)

Hodnotící kritéria

Kritérium	Maximum	Doporučené minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	
III. Odborná správnost	12	12	
IV. Motivační charakteristiky	10	5	
V. Řízení učení	10	5	
VI. Obrazový materiál	10	5	
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	
XII. Hodnoty a postoje	6	3	
XIII. Zpracování učiva	4	0	
CELKEM	112	72	

Tabulka 2 Hodnotící kritéria pro analýzu knihy.⁷⁵

Přestože jsou všechny kategorie blíže rozpracované ve schématu (Příloha č. 1), níže uvádíme stěžejní a charakteristické body všech 11 skupin. V této části analýzy sledujeme výskyt a počet určitých měřitelných prvků. Pozornost je věnována stejnou měrou charakteristice verbálních i neverbálních (obrazových) prostředků, obsahové analýze i ergonomickým prvkům

I. Přehlednost

Velmi důležitým a neopomenutelným kritériem při srovnávání učebnic je jasná a jednotná výstavba učebnice. Základním požadavkem tohoto kritéria je zejména dodržení hierarchizace, tedy volby jednotného a jednotícího principu pro uspořádání učebnice jako celku – kapitol, subkapitol a dalších dílčích částí. Tohoto kritéria učebnice dosahuje vhodnou volbou způsobu členění titulků, mezititulků, různého typu písma, číslování a veškerého číselného, písemného a grafického značení. Žáci se v takto jednotně členěném textu snáze orientují a učivo si mohou lépe zapamatovat. Informace o uspořádání témat učebnice podává obsah, který je zpravidla umístěn na začátku knihy.⁷⁶

⁷⁵ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 38.

⁷⁶ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998.

II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva

Výběr a počet pojmů v učebnici by měl být přiměřený úrovni chápání žáků, výklad a vysvětlování v učebnici srozumitelné a snadno pochopitelné. Obsah textu by se měl vyvarovat přemíře časových či faktografickými dat, která jsou neúměrná kognitivnímu vývoji žáka.⁷⁷

III. Odborná správnost

Otázkou tohoto kritéria je, zda obsahuje učivo v učebnici odborně správné poznatky a zda tyto poznatky odpovídají současnému stavu vědy, kultury a společenské praxe.⁷⁸ „Za věcný obsah učiva se považuje soubor těch informací v učebnici, které se vztahují k nějakému odbornému zdroji učiva, ve většině případů je učivo odvozováno z oboru vědy či praktické činnosti.“⁷⁹

IV. Motivační charakteristiky

Jde o kritérium, které zkoumá praktičnost a využitelnost učiva v učebnici. Učební náplň by měla být zpracována tak, aby obsahovala dostatek příkladů ze života a aby žák na základě textu, úloh či ilustrací mohl řešit podobné problémy v reálných životních situacích.⁸⁰ Výběr učiva, úloh a otázek by měl být navržen tak, aby měl pro žáky motivační charakter.

V. Řízení učení

Tento bod se zabývá otázkou dostatečného procvičování a opakování učiva, ale také zkoumá, zda texty v učebnici vedou k rozvoji kritického myšlení a klíčové kompetence k řešení problémů. Dalším zkoumaným faktorem je způsob realizace výchovně-vzdělávacího procesu. Nevyhovující je systém otázek tehdy, chybí-li řešení daného úkolu. „Otázky a úkoly by měly tvořit komplexní systém s cílem rozvíjet potřebné kompetence, být východiskem poznávacího procesu, přiměřeně aplikovat získané vědomosti a zkušenosti, umožňovat kontrolu“⁸¹.

⁷⁷ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 35.

⁷⁸ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 35.

⁷⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 80.

⁸⁰ NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebnic prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdelávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologiazvzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

⁸¹ Tamtéž s.7

VI. Obrazový materiál

Grafické zpracování textu má být takové, aby informace tímto způsobem prezentované byly jasné, zřejmé a efektivní z hlediska dosažení cíle, text by měl být čitelný a přehledný (vhodně zvolený typ písma, velikost, barva, odlišení textu podle významu, užití orientačních symbolů aj.). Obsah má být prezentován názorně graficky (tabulky, schémata, mapy, kresby, fotografie), aby napomáhal efektivnímu učení. Obrazový materiál má být výstižný a korespondovat s textem (přiměřeně věku, barevnosti, věcné správnosti, čitelnosti nebo pochopitelnosti). Obrázky (např. kresby, fotografie, koláže) mají mít vhodnou motivační a estetickou úroveň.⁸²

VII. Shoda s kurikulárními dokumenty

Výběr učiva by měl být v souladu s kurikulárními dokumenty (učební plán, osnovy, vzdělávací program apod.) a cíle výuky v zásadě dosažitelné prostřednictvím studia textů a učebních úloh prezentovaných v učebnici.⁸³ Požadavkem je, aby se učivo v plném rozsahu podílelo na rozvíjení základních kompetencí žáka. „Zpracování učiva má umožňovat získání potřebných odborných vědomostí, dovedností, poznatků, postojů.“⁸⁴

VIII. Cena (dostupnost učebnice)

Otázka ceny, je také jedním z důležitých faktorů, ke kterým škola při výběru učebnice přihlíží. Toto kritérium zkoumá přiměřenost ceny a doplňkových materiálů učebnice v porovnání s cenami jiných učebnic na trhu.

IX. Ergonomické a typografické vlastnosti

Při logické strukturaci učiva v učebnici hrají důležitou roli grafické a typografické prostředky, které napomáhají orientaci v knize, zejm. rozdílné druhy a velikost písma k odlišení různých částí učiva. Je však podstatné užívat stejné písmo pro danou část, např. základní (podstatné) učivo, rozšiřující učivo a doplňující učivo.

⁸² NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebníc prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdělávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologjavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

⁸³ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 37.

⁸⁴ NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebníc prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdělávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologjavzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

Uživatelům by měly být tyto odlišné druhy učiva vizuálně signalizovány pomocí rámečků, barev, piktogramů aj.⁸⁵

X. Doplnkové texty a materiály

V této kategorii hodnotíme množství suplementárních materiálů. Učebnice by měla mít k dispozici také metodickou příručku pro učitele. Vhodným doplňkovým textem jsou pracovní sešity či jiné didaktické předměty (videokazety, audiokazety, sbírky úloh, materiál ke hrám, nástěnné mapy, modely aj.)

XI. Diferenciace učiva a úloh

Posuzuje diferenciaci učiva a úloh pro nadané žáky a odlišnost úkolů z hlediska obtížnosti (pro průměrné a nadprůměrné žáky).⁸⁶

XII. Hodnoty a postoje

Kritérium zkoumá, zda učebnice obsahuje odkazy na společenská pravidla, mravní normy (slušné chování, principy humanismu, tolerance, tradice apod.).⁸⁷ Nedílnou součástí tohoto kritéria je také evaluace hlediska hodnotových orientací, postojů a kulturních vzorců, jež učebnice prezentuje svým uživatelům. V poslední době je pozornost soustředěna na prvky nacionalismu, egocentrismu, xenofobie či tzv. sexismu. Je žádoucí, aby se v učebnici neprojevovala žádná (byť i skrytá) diskriminace vůči jiným národům, rasám či vyznáním. V učebnicích by mělo být vyváжено používání jak mužského, tak ženského, popř. neutrálního rodu v textu.⁸⁸

XIII. Zpracování učiva

*„V učebním textu mají být vyváženě zpracované prvky základního učiva (výkladové texty, pokusy, otázky, úlohy, cvičení, shrnutí učiva) a doplňující učivo (úvodní texty, motivační texty, poznámky, zajímavosti).“*⁸⁹ Důležitým bodem tohoto kritéria je otázka zpracování a prezentace učiva. Odborný obsah v učebnici by měl

⁸⁵ NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebníc prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdelávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologjavyzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

⁸⁶ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 37.

⁸⁷ MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. s. 38.

⁸⁸ PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. s. 80

⁸⁹ NOGOVÁ, R; BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebníc prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdelávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009.[cit.22. 02. 2010.]. Dostupný z <http://technologjavyzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>

být prezentován také ve vztahu k jiným oborům a splňovat tak požadavek mezipředmětových vazeb, které odstraňují problém izolovanosti jednotlivých předmětů. Učebnice by měla nabízet vysvětlení, proč je důležité a nutné učit se určité poznatky a dovednosti.

6.4 Analýza souboru učebnic J. Soukala (SPN 1996)

Analýza vybraných čítanek s ohledem na jejich doplňující učebnice vychází z předem stanovených kritérií (viz kapitola 6. 4), jež jsou základem pro celkové hodnocení učebnice. Tabulkové zaznamenání výsledků vždy doprovází slovní hodnocení jednotlivých analýz.

6.4.1 Obecná charakteristika Čítanky 9 (SPN 1996)

Název	Čítanka 9
Autor	Josef Soukal
Nakladatelství	SPN, a.s.
Rok a číslo vydání	1996, 1.
ISBN	80-85937-28-X
Počet stran	200
Ilustrace	ano, vícebarevné
Hmotnost	300 g
Formát	A5
Vazba / desky	šitá /měkké
Ostatní učební materiál	ano
Obsah	ano
Návrh tematického plánu	ne
Rejstřík	ne
Počet tematických celků	6
Rozsah výuky	9. ročník ZŠ a odpovídající ročník víceletých gymnází
Doložka MŠMT ČR	ano
Seznam použité literatury	ne



Obr. 6 Titulní strana Čítanka 9
(SPN 1996)

Tabulka 3 Základní informace o knize
Čítanka 9 (SPN 1996)

Čítanka 9 je součástí ucelené čítankové řady, která je tvořena souborem učebnic *Čítanka 6,7,8,9*. Všechny zmiňované tituly jsou určeny pro výuku literatury na druhém stupni ZŠ a odpovídajících víceletých gymnáziích. Učebnice jsou zpracovány podle osnov vzdělávacího programu Základní škola a obdrželi schvalovací doložku MŠMT s platností od 1. 9. 1996 do roku 2002. Celý soubor je doplněn *Metodickou příručkou*, která slouží jako vodítko pro výše zmíněné čítanky (6. - 9. ročník), a souhrnnou učebnicí *Literární výchovy*.

Výstavba textu je členěna do šesti tematických celků – kapitol, přičemž na každou kapitolu připadne v průměru okolo 30 stránek: *Chvála vypravěčství* (43 stránek), *Naruby aneb Jak vychovávat vychovatele* (25 stránek), *Divadlo – písňové texty* (27 stránek), *Poezie* (21 stránek), *Vize a fantazie* (38 stránek) a *Osudy* (34 stránek).

V tomto díle čítankové řady autor zaměřuje svou pozornost převážně na literaturu 20. století. Výchozí texty mají obvyklou učebnicovou podobu - jedná se o básnické ukázky, úryvky prozaických či dramatických textů. Všechny ukázky jsou žánrově reprezentativní jak z aspektu literárního druhu, tak z aspektu jednotlivých žánrů. Poezii je dán větší prostor (48 ukázek) než próze (31 ukázek) či dramatu (1 ukázka). Čítanka obsahuje nejvíce ukázek textů epických, o poznání méně lyrických a dramatických.

V učebnici jsou zastoupeni autoři jak české (34 představitelů), tak světové literatury (20 představitelů). Mezi čítankovými texty převažují ukázky klasických českých (např. K. Čapek, B. Hrabal., J. Seifert aj.) i zahraničních literátů (např. E. Hemingway, G. Orwell, J. Prévert aj.). Literatura nejpočetnější národnostní menšiny žijící v České republice není v titulu zastoupena žádnou ukázkou.

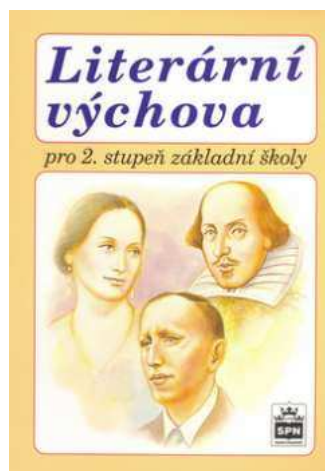
Typickým rysem čítanky je, že dílo jednotlivých autorů je prezentováno zpravidla jednou ukázkou charakteristickou pro daného představitele. Výjimku tvoří ukázky z děl např. B. Hrabala (2x), R. Křesťana (2x), R. Fulghuma (2x), J. Voskovce a J. Wericha (4x), J. Suchého (4x), J. Seiferta (4x) nebo V. Nezvala (5x).

Grafická a umělecká stránka čítanky není příliš pestrá, titul obsahuje pouhých šest vícebarevných ilustrací zobrazujících lidské postavy. Obrazový materiál odděluje jednotlivé oddíly čítanky a vždy koresponduje s tematickým obsahem jednotlivých kapitol.

Podrobnější analýza, která se blíže věnuje jednotlivým aspektům učebnice, bude předmětem kapitoly 6.4.4 a kapitoly věnované didaktické vybavenosti učebnice (viz kapitola 6.6).

6.4.2 Obecná charakteristika Literární výchovy pro 2. stupeň základní školy (SPN 1996)

Název	Literární výchova
Autor	Josef Soukal
Nakladatelství	SPN, a.s.
Rok a číslo vydání	2002, 1.
ISBN	80-7235-026-9
Počet stran	192
Ilustrace	ano, černobílé
Hmotnost	250 g
Formát	A5
Vazba / desky	lepená /měkké
Ostatní učební materiál	ano
Obsah	ano
Návrh tematického plánu	ne
Rejstřík	ano
Počet tematických celků	7
Rozsah výuky	9. ročník ZŠ a odpovídající ročník víceletých gymnází
Doložka MŠMT ČR	ano
Seznam použité literatury	ne



Obr. 7 Titulní strana *Literární výchova*
(SPN1996)

Tabulka 4 Základní informace o knize
Literární výchova (SPN 1996)

Titul *Literární výchova pro 2. st. ZŠ*, jež doplňuje spolu s metodickou příručou ucelenou řadu čítanek pro 6. – 9. ročník základní školy a odpovídající ročníky víceletých gymnázií, poskytuje přehled o chronologickém vývoji české i světové literatury s četnými ukázkami z děl významných autorů a podává stručný, žákům srozumitelný výklad základních literárněvědných pojmů v rozsahu osnov vzdělávacího programu Základní škola.⁹⁰

Učebnice *Literární výchova* se skládá z obsahu, teoretické části a jmenného rejstříku. Verbální část knihy je rozdělena na dva stěžejní oddíly (*Úvod do teorie literatury*, s. 7 – 55; *Vývoj literatury*, s. 56 – 188). Na základě členění různých tematických celků, je učebnice dále dělena do sedmi kapitol: *Obecná charakteristika literatury*, *Struktura literárního díla*, *Literární druhy a žánry*, *Výrazové formy*, *Divadlo*, *Česká literatura* a *Světová literatura*. Jednotlivé oddíly jsou řazeny v chronologické návaznosti na historické aspekty související s vývojem literatury

90 SOUKAL, J. *Literární výchova pro 2. st. základní školy*. Praha : SPN, 2002. (přebal)

a literárních žánrů, nejsou však započaty na nové stránce, jako je tomu u jednotlivých čítanek, což způsobuje menší dezorientaci v kapitolách. Nový tematický celek je uveden příslušným názvem, avšak od předchozího textu je graficky oddělen pouze odsazením do odstavce. Ukázky děl, které jsou zařazené mezi prezentovanou teorii, jsou graficky odděleny čarou modrofialové barvy, která je užita také v názvu každého tematického celku.

Podobně jako v čítankách, i zde můžeme nalézt ukázkové texty prozaické, poetické i dramatické tvorby. Větší prostor opět zaujímá poezie (71 ukázek), beletrickým dílům je věnována o poznání menší pozornost (39 ukázek) a nejmenší zastoupení připadá na tvorbu dramatickou (11 ukázek).

Titul obsahuje ukázky z literárních děl české (84 představitelů) i světové produkce (39 představitelů), jedná se převážně o texty literátů, jež jsou žákům představováni už v samotných čítankách pro 6. – 9. ročník, např. B. Němcová, K. Čapek, K. Havlíček Borovský, J. Seifert, K. Poláček, B. Hrabal aj., přičemž *Literární výchova* prezentuje zpravidla jednu výběrovou ukázkou daného autora. Výjimku tvoří literární texty například J. Seiferta a V. Nezvala, K. Poláčka, J. Wericha, J. Kainara, K. Čapka, P. Šruta, F. Halase, K. H. Máchy, V. Holana, J. Brdečky a J. Nerudy či G. Apollinaira.

V oddíle *Vývoj literatury* jsou zastoupeni zásadní tvůrci literárních dějin. Samostatná kapitola je věnována vývoji světové literatury, začíná počátkem slovesného umění a končí informacemi o autorech z druhé poloviny 20. století. Obdobně je řešena otázka vývojového pohledu na českou literaturu, nicméně v druhém případě jde o obsahově pestřejší a rozsáhlejší část, neboť obsahuje více faktografických sdělení a příhodných ukázek. Tato kapitola je otevřena informací o iniciační činnosti bratrů Konstantina a Metoděje, písní Hospodine, pomiluj ny! Tematický celek uzavírá ukázka ze hry populárního Divadla Járy Cimrmana. Za literární artefakty nejsou považovány úryvky z děl, na nichž J. Soukal dokládá zvukovou stránku jazyka, figury, tropy aj.

Obrazová stránka se skládá pouze z portrétů autorů (13 českých a 10 světových) v černobílém provedení. Autorka je zastoupena obrazově jediná (B. Němcová), ale ve výčtu literárních dějin jich autor uvedl celkem jedenáct.

Jak už bylo výše zmíněno, učebnice *Literární výchova* obsahuje základy literární teorie s názornými příklady a podává ucelený výklad vývoje české a světové

literatury, jež je doplněn řadou ukázek, které navazují na texty a informace z jednotlivých čítanek.⁹¹ Společně s čítankou a metodickou příručkou tak tvoří ucelený komplex didaktických materiálů, z čehož vyplývá, že v podrobnější analýze čítanky musíme přihlížet jak k její doplňující učebnici *Literární výchovy*, tak k *Metodické příručce* (viz kapitola 6.4.3).

6.4.3 Obecná charakteristika Metodické příručky k čítankám pro 6 - 9. ročník ZŠ

Obr. 8 Titulní strana Metodické příručky k čítankám pro 6-9.ročník ZŠ



Metodická příručka k čítankám pro 2. st. ZŠ podobně jako učebnice *Literární výchova pro 2. st. ZŠ* doplňuje autorskou řadu pro výuku literatury na druhém stupni ZŠ, tvořenou souborem čtyř na sebe navazujících čítanek (*Čítanka 6 – 9*).

Metodická příručka, která pro učitele slouží jako vodítko pro práci s čítankami, se skládá ze dvou částí.“ *První z nich se ve stručnosti zabývá literární výchovou ve škole, zejm. jejími cíli, a pokouší se shrnout některé problémy, které jí v současnosti provázejí.*“⁹² Druhá, obsáhlejší část přináší především návrhy pro práci s jednotlivými ukázkami v čítankách. Je tedy jakýmsi souhrnem námětů k úvahám a činnostem pro práci s čítankami pro všechny čtyři ročníky druhého stupně základní školy, přičemž každému ročníku připadá jedna kapitola s odpovídající počtem subkapitol, které se shodují s názvy oddílů v čítankách.

Příručka vedle poznámek, množství podnětů k činnostem, jež se vztahují k jednotlivým ukázkám v čítankách nebo v *Literární výchově*, obsahuje také orientační časový plán pro jednotlivé ročníky.

⁹¹ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002.

⁹² SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 4.

6.4.4 Hodnocení Čítanky 9 (SPN 1996)

Kritérium	Maximum	Doporučené minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	9
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	10,5
III. Odborná správnost	12	12	12
IV. Motivační charakteristiky	10	5	3,5
V. Řízení učení	10	5	4
VI. Obrazový materiál	10	5	4
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	4
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	8
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	8
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	2
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	0
XII. Hodnoty a postoje	6	3	4,5
XIII. Zpracování učiva	4	0	2,5
CELKEM	112	72	72

Tabulka 5 Kvantitativní hodnocení Čítanky 9 (SPN 1996)

Titul *Čítanka 9* získala v celkovém hodnocení 72 bodů. Z tabulky je patrné, že bodové hodnocení je na hranici doporučovaného minima. Detailnější bodové hodnocení jednotlivých kritérií je zpracované v tabulce v příloze č. 2.

Učebnice byly hodnoceny na základě zkušeností, které jsme prostřednictvím práce s nimi získali, proto bychom znovu chtěli upozornit, že jak u této, tak i u následující analýzy se z části jedná o subjektivní evaluaci.

I. Přehlednost

Z rozboru čítanky a učebnice Literární výchovy je patrná logická struktura učiva. Učební látka je žákům prezentována v tematicky ucelených kapitolách. Za nedostatek v této oblasti lze považovat nepřehledné dělení jednotlivých textů. Úryvky děl nejsou znatelně dělené, někdy jen vynechaným řádkem, z toho důvodu není vždy zcela patrné, že se jedná o jiného autora či jiný text.

Oddíl *Chvála vypravěčství* představuje tvorbu českých autorů s mimořádnými fabulačními schopnostmi, kapitola *Naruby aneb jak vychovávat vychovatele* je sestavena z ukázek, které jsou humorné a prezentují skutečnost s odlehčeným

pohledem na svět, většinou však s vážným podtextem. Následující kapitoly se také vyznačují žánrově tematickým dělením. Oddíl *Poezie* je orientován především na českou poezii 20. století, oddíl *Divadlo – písňové texty* se zaměřuje na divadelní tvorbu a s ní související písňové texty, poslední kapitola s názvem *Osudy* soustřeďuje pozornost na ukázky, jež zachycují nelehké životní osudy.

Jelikož učebnice pracuje se souborem vybraných textů, vnitřní struktura textu, jazykové a stylistické zpracování jsou dány stylem autora daného úryvku. Titul *Literární výchova* se od čítanky v prezentaci učiva liší, neboť nejprve žákům představuje literaturu, její funkce, strukturu literárního díla a uvádí přehled literárních druhů a žánrů, s nimiž je možné se v čítankách setkat.

II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva

Čítanka sama o sobě neobsahuje komplexní systém otázek a úkolů, resp. se v ní neobjevují žádné otázky a úkoly k textům. Ty jsou obsaženy v metodické příručce pro učitele, kde jsou vždy pod názvem jednotlivého úryvku navrženy náměty k úvahám a činnostem. Formulace otázek se zdá být přiměřeně složitá k danému věku předpokládaných čtenářů. Otázky se vždy váží k vybranému úryvku nebo k několika textům, kde se po žácích vyžaduje srovnání shodných i rozdílných prvků vybraných ukázek.

Některé prezentované texty jsou příliš dlouhé a za jednu vyučovací jednotku se nedají stihnout (např. úryvek od K. Čapka *Čintamani a ptáci*⁹³ nebo úryvek *Růže pro Algernons* od D. Keyetse⁹⁴), proto je toto ohodnoceno pouze polovičním počtem bodů z pěti možných.

III. Odborná správnost

Po odborné a věcné stránce správnosti informací tuto čítanku analyzujeme jako přiměřenou. Výběrové texty v učebnici se skládají z ukázek zástupců české i světové literatury, doplňující učivo zastupují autoři méně známí nebo téměř neznámí (např. G. Ungaretti, I. Örkésy). Autor využil jejich tvorby k prezentování obrazu daného tematického celku. Pozitivní stránka tohoto výběru může být spatřena

⁹³SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 1. vyd. Praha : SPN, 1996. s. 22-29.

⁹⁴SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 1. vyd. Praha : SPN, 1996. s. 138 – 162.

v tom, že si žáci snáze uvědomí, že dané téma může být zpracováno nejen autory tzv. zlatého fondu české či světové literatury.

Čítanka 9 obsahuje kromě literárních ukázek také krátké výkladové pasáže, které stručně charakterizují dílo či dobové zakotvení. Výběr i počet pojmů v těchto textech je přiměřený úrovni chápání žáků, ale i v tomto případě bereme v potaz doplňující učebnici *Literární výchovy*, jež podává orientační výklad literárněvědných pojmů.

IV. Motivační charakteristiky

Čítanka 9 se věnuje výhradně literatuře 20. století. Jednotlivé ukázky jsou doplněny průvodními texty, citáty, vysvětlivkami a informacemi o autorech.⁹⁵ J. Soukalovi se podařilo vybrat takové ukázky, které jsou čtivé, živé a svým obsahem pro žáky zajímavé.

Přestože využitelnost učiva v běžném životě není z hodin literatury na rozdíl od jiných předmětů (např. matematiky, biologie, českého jazyka či informatiky) tak zřejmá, může autorův text skrze obsah a jeho následnou interpretaci předat vzorce chování, jednání a řešení životních situací. Význam poznatků a dovedností, které žáci v hodinách literární výchovy získávají, spočívá v nalezení cesty k literatuře i mimoškolní čtenbě.

Grafické prostředky k řízení pozornosti žáka v tomto bodě hodnotíme jako zcela nedostačující (viz IX. Ergonomické a typografické vlastnosti).

V. Řízení učení

V kategorii řízení učení dosáhla hodnocená čítanka počtu pěti bodů. Ke každému textu jsou v Metodické příručce připraveny náměty k úvahám a činnostem. Zpravidla se jedná o pět až deset otázek. Některé z těchto úkolů mají funkci motivační a poznávací („*Který z autorových postřehů o škole vás nejvíce zaujal? Myslíte si, že některý z nich má obecnou platnost?*“⁹⁶), ale převážně se otázky zaměřují na reprodukci přečteného úryvku („*Charakterizujte hlavní postavu příběhu.*“⁹⁷). Jen několik málo námětů k činnostem nabízí řešení problémů či tvořivou činnost. Příkladem může být zadání úkolu pro ukázku textu K. Kryla

⁹⁵ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 8-9.

⁹⁶ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 122.

⁹⁷ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 150.

(„*Pokuste se o dramatizaci literárního textu.*“⁹⁸). Kritické myšlení a s ním související schopnost srovnání a hodnocení je v úlohách zastoupena otázkami, které vyžadují srovnání dvou či více textů z dané čítanky, čímž je zároveň poskytnuta možnost k procvičení a opakování učiva.

Otázky a náměty lze v hodinách využít při frontálním, skupinovém vyučování nebo samostudiu, nicméně výběr záleží na učiteli, neboť toto dělení metodická příručka nenabízí.

VI. *Obrazový materiál*

Titul neobsahuje dostatečné množství obrazového materiálu. Čítanku doplňuje pouze 6 vícebarevných ilustrací, které svým obsahem korespondují s jednotlivými tematickými oddíly učebnice, tzn., že každá kapitola je zastoupena jedním obrázkem. Estetická úroveň obrázků je vázána na kvalitu samotného ilustrátora. Pro titul *Čítanka 9* použil autor kresby Zdeňka Filipa.

VII. *Shoda s kurikulárními dokumenty*

Čítance byla udělena schvalovací doložka v roce 1996, z čehož vyplývá, že respektuje učební plány a osnovy vzdělávacího programu Základní škola. Schvalovací doložka je učebnici udělena vždy s platností na dobu šest let, je tedy patrné, že titul není v souladu se současným kurikulárním dokumentem (RVP ZV), tudíž nesplňuje všechny cíle vzdělávání, které jsou vymezené v RVP ZV.

VIII. *Cena (dostupnost učebnice)*

Cena čítanky, učebnice literární výchovy i metodické příručky se pohybuje kolem sta korun. Celý soubor učebnic můžeme charakterizovat jako cenově přijatelný vzhledem k cenám ostatních učebnic na trhu.

IX. *Ergonomické a typografické vlastnosti*

V celém titulu je užito jednoho typu písma, které je odlišeno velikostí nadpisu, titulu nebo v medailonku autora a poznámkách pod čarou, kde jsou vysvětlena neznámá slova či slovní spojení, popřípadě výslovnost cizího slova. Kromě klasického standardního typu písma je užita i kurzíva pro úvodní

⁹⁸ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 132.

charakteristiku vybrané literární ukázky. Vedle černě psaného textu je v čítance užito oranžového odstínu pro název kapitoly a podtržení jména autora. Učebnice pracuje s jediným obrazovým symbolem. Za některými ukázkami se objevuje symbol čtverce, který upozorňuje na možnost srovnání úryvku s konkrétní ukázkou v doplňující učebnici. V *Literární výchově* je užito stejného symbolu modrofialové barvy, který slouží k odlišení názvu kapitol a ukázek od teoretického pojednání.

X. *Doplňkové texty a materiály*

Nakladatelství SPN k titulu nabízí učebnici *Literární výchovy* a metodickou příručku. Čítanka však neobsahuje zadání úkolů k textům ani klíč k řešení těchto úkolů, z toho důvodu je práce s metodickou příručkou v tomto případě zcela nevyhnutelná. Jiné doplňkové materiály kromě výše zmiňovaných k čítance nejsou k dispozici.

XI. *Diferenciace učiva a úloh*

Problematika výchovy a vzdělávání mimořádně nadaných žáků je důležitá i při evaluaci učebnice. Tito žáci mají své specifické vzdělávací potřeby a potřebují zvláštní péči a pomoc ze strany školy i rodiny, především při stimulaci a vytváření vhodných podmínek. Při vzdělávání mimořádně nadaných žáků by měl způsob výuky vycházet důsledně z principů individualizace a vnitřní diferenciace. Jedním z příkladů pedagogicko-organizačních úprav může být i diferenciace učiva a úloh v učebnicích. Metodická příručka k čítankám nakladatelství SPN neobsahuje žádné specifické úkoly, které by braly v potaz odlišné schopnosti žáků, obtížnost jednotlivých úloh není nijak značena či odlišena.

XII. *Hodnoty a postoje*

Výuka literatury má mít nikoli naukový, ale výchovný charakter, promyšlený výběr literárních textů a jejich emocionálního prožití je v hodinách literární výchovy nutností. Po stránce hodnotové nejsou v tomto případě závažné nedostatky, které by mohly narušit příznivý vývoj žáka. Autor se výběrem textů snažil přiblížit problematiku společenských norem a pravidel. Možnou výtku lze směřovat k nedostatečnému plnění požadavku interkulturního vzdělání. Svou prezentací pohledu na svět se učebnice může jevit jako diskriminující vůči menšinové populaci,

neboť popisuje život z pohledu příslušníka majoritní společnosti. V ukázkách se neobjevují sociokulturní skupiny nebo problematická témata současnosti.

XIII. Zpracování učiva

Učivo je soustředěné kolem několika základních témat, kterým odpovídají i vybrané ukázky v jednotlivých kapitolách. Dostatečné množství textů k jednomu tematickému celku zaručuje možnost probrat jednotlivá témata více do hloubky. Je vhodné, aby byly dodržovány významové vazby mezi jednotlivými texty kapitol. Ukázky, až na některé časově příliš náročné úryvky (viz výše), jsou zpravidla voleny přiměřeně dlouhé vzhledem k časovým možnostem jedné vyučovací hodiny.

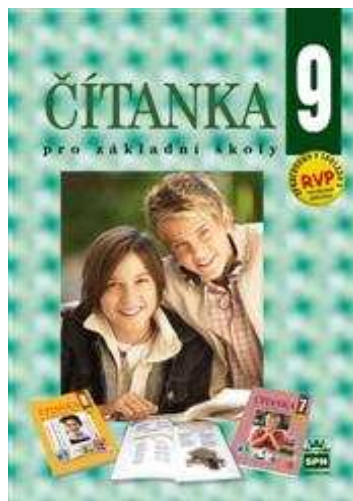
Mnoho literárních témat a motivů v ukázkách vstupuje do kontextu učiva dějepisu či občanské výchovy, proto lze správně zvolenými otázkami a úkoly k textům dosáhnout mezipředmětových vazeb. Například kapitola *Divadlo – písňové texty* nabízí příležitost k významovému prolnutí mezi literaturou a korespondující hudbou či divadlem.

6.5 Analýza souboru učebnic Čítanka 9 – Josef Soukal (SPN 2008)

Stejně jako u předchozí čítanky, dříve než provedeme komplexnější analýzu učebnice, stručně charakterizujeme vybranou čítanku i její doplňující materiál, ke kterému se při celkové evaluaci také přihlíží.

6.5.1 Obecná charakteristika Čítanky 9 (SPN 2008)

Název	Čítanka 9
Autor	Josef Soukal
Nakladatelství	SPN, a.s.
Rok a číslo vydání	2008, 3. (přepřacované vydání)
ISBN	978-80-7235-397-2
Počet stran	220
Ilustrace	ano, vícebarevné
Hmotnost	400 g
Formát	B5
Vazba / desky	šitá / polotuhé
Ostatní učební materiál	ano
Obsah	ano
Návrh tematického plánu	ne
Rejstřík	ano
Počet tematických celků	7
Rozsah výuky	9. ročník ZŠ a odpovídající ročník víceletých gymnází
Doložka MŠMT ČR	ano
Seznam použité literatury	ne



Obr. 9 Titulní strana Čítanka 9
(SPN 2008)

Tabulka 6 Základní informace o knize
Čítanka 9 (SPN 2008)

Čítanka 9 pro základní školy je čtvrtou částí inovované a doplněné čtyřdílné řady čítanek pro 6. - 9. ročník ZŠ, případně pro nižší ročníky víceletých gymnázií. Vychází z původního vydání, na které byly školy u řady čítanek J. Soukala zvyklé, plně by však měla svými inovacemi a doplňky vyhovovat požadavkům a struktuře RVP ZV.⁹⁹ Pro každý ročník druhého stupně základního vzdělání je navržena jedna čítanka a stejně jako u staršího vydání celou řadu doprovází souborná učebnice *Literární výchovy*. Ve stručné charakteristice na přebalu knihy autor uvádí, že čítanka je koncipována tak, aby při výuce mohla být organicky doplněna také pracovním

⁹⁹ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. (přebal)

sešitem a metodickou příručkou pro učitele. Nicméně přestože nakladatelství SPN ve svém katalogu učebnic pro základní a střední školy tyto tituly nabízí, ve skutečnosti tomu tak není. Samotné nakladatelství mi prostřednictvím emailové komunikace sdělilo, že o jmenované tituly by čítanka měla být obohacena v průběhu příštího roku.

Výstavba textu této učebnice je rozvržena do sedmi větších tematických celků – kapitol. První oddíl nese název *Chvála vypravěčství* (58 stran), následující *Naruby* (28 stran), *Legendy českého divadla 20. Století* (20 stran), *Poezie* (20 stran), *Písň a písničkáři* (14 stran), *Vize a fantazie* (12 stran), *Osudy* (40 stran). Jednotlivé kapitoly jsou dále prezentovány odpovídajícím výběrem autorských ukázek. Kromě těchto kapitol je do čítanky zařazen ještě *Přehled očekávaných kompetencí a výstupů*.

Verbální část (viz kapitola 5.2.2 Didaktická vybavenost učebnic) je složena z ukázek prózy, poezie, dramatu, informací a úkolů. Zastoupení poetických a prozaických textů je v čítance víceméně vyrovnané, přesto o trochu větší prostor zaujímá poezie (48 ukázek) nežli próza (37 ukázek). Na rozdíl od vydání čítanky z roku 1996, kde se vyskytoval pouze jeden dramatický text, v inovované čítance nalezneme 3 příklady divadelních her (*Ze života hmyzu*, *Caesar*, *Afrika*).

Čítanka 9 představuje tvorbu autorů české i světové produkce. Obdobně jako u předchozího vydání ukázky českých autorů tvoří více než dvě třetiny celku. Ve výsledném součtu učebnice obsahuje 45 ukázek z děl vybraných autorů české literatury (např. K. H. Mácha, K. Čapek, V. Vančura, J. Seifert aj.), ale zastoupeny jsou i ukázky z děl představitelů světové literatury (např. G. Orwell, S. Leacock, R. Fulghum, S. Jesenin aj.), celkem 14 ukázek. V obsahu čítanky autor uvádí, že v kapitole *Naruby* můžeme nalézt ukázku *Z historek o panu Keunerovi* od německého spisovatele B. Brechta, ta ale ve skutečnosti v čítance chybí. Z celkového počtu autorů jsou v čítance zastoupeny jen tři ženské autorky, přičemž dvě z nich jsou představitelkami české literatury a jedna představitelkou nejpočetnější národnostní menšiny žijící v České republice.¹⁰⁰

Zastoupení autorů literárních děl se z větší části shoduje s předchozím vydáním. Došlo však k několika obměnám ve výběru děl zachovaných autorů (např. R. Fulghum, J. Suchý aj.), někteří autoři byli z učebnice odstraněni (např. Li Po,

¹⁰⁰ Romská spisovatelka Tera Fabiánová, autorka básní a próz, např. povídek *Sen cikána* a *Tulák*.

L. Cohen, S. Kociánová), ale zároveň čítanka byla doplněna o abstrakty spisovatelů nových (např. V. Vančura, E. Hankl, P. Rut).

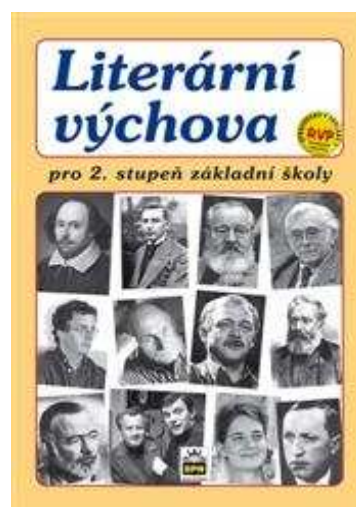
Titul obsahuje dostatečné množství vizuální opory, celkem 29 obrázků a 8 fotografií, na kterých jsou obvykle vyobrazeni autoři ukázek. Obrazový materiál vždy koresponduje s tematickým dělením kapitol nebo s jednotlivými texty.

Čítanka mimo jiné obsahuje i pevně stanovené opakující se symboly. Jedná se o symbol otazníku, který značí otázky a úkoly k literárním textům. Symbol barevného čtverce označuje dílo, resp. úryvek v čítance, který je možné použít pro srovnání s právě přečteným. Posledním symbolem jsou tři na sebe poskládané knihy, které značí citát či úryvek tematicky se vztahující k textu.

Komplexnější analýza, která blíže zkoumá jednotlivé aspekty učebnice, bude předmětem kapitoly 6.5.3 a kapitoly věnované didaktické vybavenosti učebnice (viz kapitola 6.6)

6.5.2 Obecná charakteristika Literární výchovy pro 2. stupeň ZŠ (SPN, 2009)

Název	Literární výchova pro 2. stupeň základní školy
Autor	Josef Soukal
Nakladatelství	SPN, a.s.
Rok a číslo vydání	2009
ISBN	978-80-7235-438-2
Počet stran	220
Ilustrace	ano, černobílé
Hmotnost	400 g
Formát	B5
Vazba / desky	lepená/ měkké
Ostatní učební materiál	ne
Obsah	ano
Návrh tematického plánu	ne
Rejstřík	ano
Počet tematických celků	18
Rozsah výuky	9. ročník ZŠ a odpovídající ročník víceletých gymnázií
Doložka MŠMT ČR	ano
Seznam použité literatury	ne



Obr. 10 Titulní strana Literární výchova (SPN 2009)

Tabulka 7 Základní informace o knize Literární výchova (SPN 2009)

Učebnice *Literární výchova* je novým, rozšířeným a upraveným vydáním již stávající učebnice Josefa Soukala. Je určena pro výuku literární výchovy na 2. stupni ZŠ, popřípadě v nižších ročnících víceletých gymnázií. Dne 16. 6. 2009 MŠMT schválilo učebnici k zařazení do seznamu učebnic pro základní školy jako součást ucelené řady učebnic pro vzdělávací obor Český jazyk a literatura s dobou platnosti šest let.¹⁰¹ Schvalovací doložka potvrzuje, že učebnice odpovídá požadavkům RVP pro základní vzdělávání a tvoří tak vhodný doplněk nové řady čítanek J. Soukala pro 6. - 9. ročník.

Na rozdíl od čítanky je literární výchova strukturována tak, aby její dominantní složkou byl přehledný výklad literárněvědných pojmů i chronologického vývoje literatury. Posloupnost těchto kapitol mapuje linii literárního vývoje a pomáhá žákovi uvědomit si literárněhistorickou periodizaci literatury. Obsah titulu

¹⁰¹ SOUKAL, J. *Literární výchova pro 2. Stupeň základní školy*. 2. vyd. Praha : SPN, 2009.

je dělen do dvou základních oddílů: *Teorie literatury*, jež prezentuje základní terminologii literární vědy s ukázkami literárních děl, a *Vývoj literatury*, který je dále členěn na *Českou literaturu* a *Světovou literaturu*, uvádí chronologický vývoj literatury domácí i světové až po současnost. Oba tyto oddíly jsou také doplněny o ukázky některých základních děl významných představitelů literární tvorby, čímž je značně obohacena nabídka textů ke čtení a je zajištěna možnost časově posloupné, nikoliv tematické výuky literatury.

Literární výchova obsahuje řadu textů krásné literatury z domácí (např. B. Němcová, K. Čapek, K. Havlíček Borovský, J. Seifert, K. Poláček, B. Hrabal a další) i světové produkce (např. J. Austenová, G.B. Shaw, D. Defoe, G. Flaubert aj.). Jedná se převážně o ukázkové texty literátů, jež jsou žákům představováni už v samotných čítankách pro 6. – 9. ročník. V učebnici jsou více zastoupeny texty básnické (97 ukázek) než prozaické (69 ukázek), ale nabízí i řadu dramatických ukázek, celkem 10 divadelních her.

Po grafické stránce je učebnice velmi přehledná, ukázkové texty umístěné ve výkladovém textu jsou podbarveny oranžovou barvou a označeny obrazovým symbolem knihy. K snadnější orientaci slouží také horní lišta na okraji stránek graficky oddělující jednotlivé oddíly učebnice a jmenný rejstřík na konci učebnice. Titul je obohacen o několik černobarevných ilustrací literátů (22 obrázků), jejichž ukázky jsou v titulu uvedeny.

Učebnice literární výchovy je koncipována tak, aby se mohla stát doplňkem kterékoli čítankové řady, kterou školy používají. Primárně by však společně s čítankou a metodickou příručkou měla tvořit ucelený komplex učebnic nakladatelství SPN, tudíž v následující analýze budeme přihlížet i k struktuře a obsahu tohoto titulu.

6.5.3 Hodnocení Čítanky 9 (SPN 2008)

Kritérium	Maximum	Doporučené minimum	Hodnocení
I. Přehlednost	12	12	12
II. Přiměřená obtížnost textu a rozsah učiva	12	12	12
III. Odborná správnost	12	12	12
IV. Motivační charakteristiky	10	5	5
V. Řízení učení	10	5	4
VI. Obrazový materiál	10	5	8,5
VII. Shoda s kurikulárními dokumenty	8	4	6,5
VIII. Cena (dostupnost učebnice)	8	4	5
IX. Ergonomické a typografické vlastnosti	8	4	8
X. Doplnkové texty a materiály	6	3	0
XI. Diferenciace učiva a úloh	6	3	0
XII. Hodnoty a postoje	6	3	4,5
XIII. Zpracování učiva	4	0	3,5
CELKEM	112	72	80,5

Tabulka 8 Kvantitativní hodnocení Čítanky 9 (SPN 2008)

Nová upravená verze *Čítanky 9 pro základní školy* získala **80,5** bodů ze 112 možných, ze 72% tak splňuje požadavky daných hodnotících kritérií. Podrobněji zpracované hodnocení jednotlivých kritérií je zaznamenáno v tabulce v příloze č. 3.

I. Přehlednost

Logická struktura čítanky zcela splňuje požadovaná kritéria. Výběrový soubor textů v *Čítance 9* je uspořádán na základě žánrově tematického hlediska dělení literární látky. Uplatnění tohoto dělení je patrné již z názvů jednotlivých kapitol (*Legendy českého divadla 20. století, Poezie, Písňe a písničkáři*). Oddíl *Chvála vypravěčství* se skládá z úryvků prozaických žánrů (pohádka, povídka a novela) zcela jedinečných autorů, a to po jazykové i obsahové stránce jejich děl (např. V. Vančura, J. Werich, J. Hašek). Žánrově tematické hledisko bylo uplatněno i při výběru textů do oddílu *Naruby, Osudy* a *Vize a fantazie*. Kapitola nesoucí název *Osudy* je provázána tematikou strastiplných životních osudů plných smutku a zklamání, jež umožňuje žákovi objasnit vliv historických událostí na život lidí. Oddíl *Vize a fantazie* se skládá z textů, které jsou zasazeny do budoucnosti

či alternativní minulosti. Podstatou těchto úryvků je snaha upozornit na technické, vědecké či společenské problémy. Společným rysem kapitoly *Naruby* je humor a lehká nadsázka.

Všechny tematické celky jsou v učebnici zpracovány přehledně, jasně a srozumitelně. Učebnice má logickou skladbu a nabízí jasnou orientaci v jednotlivých částech. Barevné stránky graficky vymezují jednotlivé kapitoly.

II. *Přiměřená obtížnost a rozsah učiva*

Na rozdíl od předchozí analyzované učebnice v novém vydání čítankové řady jsou otázky a úkoly k textům zakomponovány přímo do čítanky. Jedná se o výběr nebo obměnu otázek a námětů k činnostem z metodické příručky, jež byla koncipována pro staré vydání. Lze předpokládat, že metodická příručka pro inovovanou učebnici bude navržena se změnami v souladu s RVP ZV, nicméně tento titul doposud není na trhu k dostání. Je tedy zcela na učiteli, jaký druh didaktické interpretace textů na daný text aplikuje. Vzhledem k tomu, že otázky k vybraným ukázkám jsou ve většině případů identické s těmi, jež byly navrženy pro předchozí vydání čítankové řady, nabízí se možnost práce se starou metodickou příručkou. Je však potřeba zdůraznit, že se jedná o metodickou příručku, která byla zpracována pro vydání z roku 1996, tudíž primárně nepracuje s klíčovými kompetencemi a očekávanými výstupy žáka.

Poznámky, doplňující informace a otázky se objevují až za texty, přičemž formulace otázek pro práci s texty v učebnici jsou jasné a přiměřené míře odpovídající způsobu myšlení žáka deváté třídy. Náměty k činnostem s ukázkami, jež jsou v čítance prezentovány, však nejsou doplněny o jejich řešení. Z důvodu absence metodické příručky postrádáme i didaktický postup vedení žáka k dosažení řešení úkolů.

Na poslední stránku každé kapitoly připadá seznam ukázek z učebnice *Literární výchovy*, které mohou posloužit k doplnění nebo rozšíření učiva. Titul *Literární výchova* poskytuje vedle značného množství textů také dostatečný přehled o vývoji literatury od nejstarších dob po současnost, a slouží tak jako východní pramen pro řešení otázek souvisejících s genezí textů a s uvedením žáka do problematiky historických okolností či autorských stylů.

Zvolené úryvky jsou přiměřeně dlouhé vzhledem k časovým možnostem v rámci jedné vyučovací hodiny. Zmíněné příliš dlouhé ukázky (viz kapitola 6.4.4), které se vyskytovaly ve vydání z roku 1996, byly zredukovány nebo úplně vypuštěny.

III. Odborná správnost

Text a poznatky v učebnici jsou v souladu se současným stavem poznání v oblasti literatury, odborně je učebnice na přiměřené úrovni a způsob předání informací žákům plně odpovídá jejich věku.

Zastoupení autorů prezentovaných v učebnici je obdobné jako u předcházejícího vydání. Autor se při výběru soustředil především na české a světové klasiky. Zpravidla jde o reprezentativní výběr textů z české i světové literatury a texty čtenářsky velmi atraktivní. Ukázky umělecké literatury jsou materiálem, který umožňuje realizaci literárněvýchovných cílů, vhodně zvoleným výběrem textů a didaktickým postupem by čítanka měla jejich naplnění umožňovat.

IV. Motivační charakteristiky

Čítanka se skládá ze čtenářsky poutavých titulů, které plní několik funkcí zároveň (poznávací, relaxační, zábavnou, atd.). Umělecké texty mohou být chápány jako prostředek mnohostranného vzdělávání skrze interpretaci textu, která předává příklady chování, jednání a řešení situací ze života. Množství a výběr textů v čítance je možné považovat za přiměřený, záleží však na učiteli, kterým ukázkám věnuje v hodině pozornost.

Úlohy a otázky pro žáky by mohly obsahovat více výtvarných a hudebních podmětů, jejichž dominantou je právě motivační funkce, čímž by se mohl se podpořit žákův zájem nejen o krásnou literaturu, ale i o divadlo, film, výtvarné umění či hudbu. Z tohoto důvodu jsme tomuto kritériu přiřadili pouze poloviční počet z možného maxima.

Motivační charakter grafických prostředků k řízení pozornosti žáka jsme ohodnotili také jako částečně splňující. Přestože je dle našeho názoru učebnice přehledně členěna a cíleně využívá grafického odlišení různých typů informací, nedostatečně pracuje s doplňujícím obrazovým materiálem, který by kromě funkce

ilustračního doprovodu mohl sloužit například k uvědomění si důležitosti vztahů mezi literaturou a uměním.

V. Řízení učení

Úkoly, jež k jednotlivým ukázkám učebnice nabízí, se zpravidla týkají vlastní interpretace textu. Obsahovaná analýza přečteného se soustřeďuje především na kompoziční rozbor, na druhé straně je částečně věnována pozornost také hlubší analýze textů. Prostřednictvím některých úkolů jsou žáci vedeni k uvažování nad situacemi souvisejícími s interpretovaným textem, ale i s jejich životními zkušenostmi (např. „*Přemýšleli jste někdy o tom, jak vnímají školu i vás osobně učitelé?*“¹⁰²). Ojediněle stylizace otázek vyžaduje také subjektivní hodnocení v textu prezentovaného problému (např. „*Posuďte, zda jednotlivé postavy příběhu jednaly vždy morálně?*“¹⁰³) či formulaci vlastních názorů („*Jak byste daný problém vyřešili vy?*“¹⁰⁴). Jen několik úloh v učebnici vyžaduje také řešení problémů či tvořivou činnost („*Uspořádejte ve třídě vypravěčskou soutěž.*“¹⁰⁵).

Čítanka uvádí, že poskytuje možnost procvičení a upevnění učiva prostřednictvím pracovního sešitu a doplňujícího materiálu v *Literární výchově*, nicméně pracovní sešit se ještě nedostal na český trh s učebnicemi, takže se nadále pracuje pouze s čítankou či učebnicí *Literární výchovy*. Přesto jsme tento bod ohodnotili jako částečně splňující požadované kritérium, a to z toho důvodu, že prostřednictvím komparací jednotlivých ukázkových textů, které učebnice nabízí, lze tohoto cíle také dosáhnout.

Otázky a náměty lze v hodinách aplikovat při frontálním i skupinovém vyučování či samostudiu, přesto i nadále výběr didaktických metod spadá na konkrétního vyučujícího, neboť učebnice tyto podněty neobsahuje.

VI. Obrazový materiál

Autor v přepracovaném vydání klade větší důraz na vizualizaci učiva pomocí fotografií (8) a ilustrací (29). Tento obrazový materiál doplňuje ukázky či jednotlivé tematické celky. Pro srovnání opět uvádíme, že publikace z roku 1996 obsahovala

¹⁰² SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 82.

¹⁰³ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 17.

¹⁰⁴ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 71.

¹⁰⁵ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 12.

pouhých 6 ilustrací. Celková grafická úprava knihy je více zaměřena na vizuální efekt, o čemž svědčí především barevné odlišení základního textu od doplňujících informací či bibliografických údajů. Učebnice rovněž pracuje s různobarevným stínováním jednotlivých kapitol a nabízí i rozlišení textů pomocí specifických symbolů. Přehledná grafická úprava tak umožňuje snadnou orientaci v učební látce. Přestože inovované vydání čítanky obsahuje dostatečné množství obrazového doprovodného materiálu, jež by mohl motivovat žákův zájem o text, interpretačně s ním nepracuje.

VII. Shoda s kurikulárními dokumenty

Titul *Čítanka 9* obsahově vychází ze stanov Rámcového vzdělávacího programu, čímž splňuje podmínky pro udělení časově omezené schvalovací doložky MŠMT. Čítanka byla zařazena do seznamu učebnic pro vzdělávací obor český jazyk a literatura 17. 6. 2008 s platností na šest let (do r. 2014). Zda je dosaženo cílů výuky prostřednictvím studia textů a vypracování učebních úloh prezentovaných v učebnici, budeme podrobněji zkoumat v samostatné kapitole (6.7 Souhrnné hodnocení čítanek). S ohledem na RVP pro základní vzdělávání jsou v závěrečné části učebnice vypsány klíčové kompetence žáka, k jejichž osvojení *Čítanka* směřuje, a očekávané výstupy z práce s Čítankou.

VIII. Cena (dostupnost učebnice)

Cena *Čítanky 9* i učebnice *Literární výchovy* se pohybuje ve stejném rozmezí jako předchozí vydání čítankové řady. Lze tedy konstatovat, že je přiměřená vzhledem k cenám jiných učebnic na trhu. V této kategorii není nehodnocena cena doplňkových materiálů k učebnici (příručky pro učitele, kazety aj.), protože zmíněné pomůcky nejsou k dispozici.

IX. Ergonomické a typografické vlastnosti

Klasický standardní typ písma je v čítance užit pro hlavní text, resp. ukázky textů, doplňkový text je odlišen velikostí písma či kurzívou. Kladné hodnocení si zaslouží poznámky pod čarou, které stejně jako v předchozím vydání nabízí vysvětlení neznámých slov, fonetickou transkripci či doplňující informace k textu. Nadále autor využívá symbolu barevného čtverce k označení ukázky, která slouží

k srovnání s právě čteným textem. V tomto vydání se však vyskytují i nové symboly, které svou funkcí usnadňují orientaci a přehlednost titulu (např. otazník pro část s otázkami a úkoly k jednotlivým ukázkám nebo tři na sebe poskládané knihy pro citáty, jež se vztahují k textu).

X. *Doplňkové texty a materiály*

Tato čítanková řada se opět skládá ze sady čtyř čítanek pro daný ročník 2. stupně ZŠ a jedné učebnice *Literární výchovy*. Nakladatelství uvádí, že nabízí také pracovní sešit a Metodickou příručku pro učitele. Jak už bylo zmíněno, tyto tituly v současnosti nejsou na trhu k dostání. Doplňkové materiály (např. videokazety, audiokazety apod.) k této sadě nakladatelství nenabízí.

XI. *Diferenciace učiva a úloh*

Předchozí analýza nastínila problematiku diferenciac učiva s ohledem na možnosti žáka. Ani přepracované vydání neobsahuje různé úrovně náročnosti úkolů, které by braly v potaz odlišné schopnosti žáků a poskytovaly by možnost zaměstnávat jednotlivce či skupiny úkoly odpovídajícími jejich čtenářské vyspělosti. Je tedy na pedagogovi, aby přizpůsobil výběr textů a didaktických metod ve výuce individuálním možnostem žáků.

XII. *Hodnoty a postoje*

Předpokladem pro splnění kritéria týkajícího se hodnot a postojů zcela vyhovujícím způsobem je zpracování učiva tak, aby v textové a obrazové části nediskriminovalo žádné členy společnosti, vyhovovalo z hlediska rovnosti věku, rasy, náboženství, pohlaví atd. Toto kritérium není žádnou z analyzovaných učebnic takto splněno. Jak bylo výše uvedeno, tituly se nevyvarovaly monokulturního pohledu, užívaly v ukázkách převážně gramatický rod mužský a obsahují jen omezený počet ukázek týkajících se problematiky národnostních menšin žijících v České republice.

XIII. *Zpracování učiva*

V tomto bodě jsme se mimo jiné zabývali mezipředmětovými vztahy a integrovanou výukou s cílem odstranit izolovanost učiva. U některých ukázek se

autor snaží provázat text s jinou výukovou oblastí. Například v ukázce Husita od J. Nohavici (str. 145 – 146) je prostřednictvím otázek dosaženo prolnutí literární výchovy a dějepisu.

V předmluvě je náznakem vysvětleno, k čemu čítanka slouží a jak může být žákům přínosná. V učebnici nalezneme také seznam klíčových kompetencí, k jejichž osvojení by čítanka měla směřovat.

6.6 Didaktická vybavenost

Měření didaktické vybavenosti je založeno na vyhodnocování rozsahu využití strukturních komponentů učebnice. Podle Průchy základními strukturními prvky, jež umožňují, aby učebnice kvalitně plnila své funkce, jsou *aparát prezentace učiva*, *aparát řídicí osvojování učení* a *aparát orientační* (viz kapitola 5.2.2). Ve výstavbě učebnice dále pak rozlišuje 36 složek (27 textových a 9 obrazových), které jsou zobrazeny v jednotlivých tabulkách. Každá z těchto složek plní určitou úlohu a k tomu používá specifický způsob vyjádření. Jakoukoli učebnici lze popsat podle toho, které z komponentů jsou v ní zastoupeny, a které nikoli.¹⁰⁶ Vyhodnocování je vyjádřeno pomocí kvantitativních koeficientů.

Na základě návodu J. Průchy sestavíme jednotlivé složky do přehledné tabulky, která nám poslouží k zaznamenávání zastoupení jednotlivých složek v učebnici. Do tabulky se zapisuje pouze, zda určitý komponent je, či není v učebnici využit, bez ohledu na četnost jeho aplikace. Použijeme označení A = je využita a N = není využita. Dle zjištěných dat se následně vypočítají koeficienty, které charakterizují didaktickou vybavenost učebnice. Jsou jimi jednak dílčí koeficienty jednotlivých komponentů (např. koeficient využití aparátu prezentace učiva atd.), a jednak celkový koeficient didaktické vybavenosti učebnice.

Všechny koeficienty se vypočítávají jako procentuální podíl počtu skutečně využitých komponentů z počtu možných, přičemž uvedené koeficienty nabývají hodnot v rozmezí 0 – 100%. Při hodnocení platí, že čím více se v učebnici hodnota určitého koeficientu blíží horní (maximální) hranici, tím je její didaktická vybavenost vyšší.

¹⁰⁶ PRŮCHA, J. Učebnice: *Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 94.

Pro lepší orientaci a srovnání didaktické vybavenosti učebnic, které jsou předmětem našeho zkoumání, jsme zakomponovali obě čítanky vedle sebe do tabulky. Čítanka pro 9. ročník s datem vydání 1996 je ve sloupci zobrazena pod zkratkou *SPN 1996*. Nová přepracovaná čítanka pro tentýž ročník z roku 2008 (*Čítanka pro základní školy 9*) v tabulce nese název *SPN 2008*. Ve výzkumu didaktické vybavenosti obou učebnic byly zohledněny i jejich doplňkové materiály (tj. *Metodická příručka* a učebnice *Literární výchova*).

APARÁT PREZENTACE UČIVA		
VERBALNÍ SLOŽKY	ZASTOUPENÍ SPN 1996	ZASTOUPENÍ SPN 2008
1. Výkladový text prostý	A	A
2. Výkladový text zpřehledněný (schémata, tabulky aj.)	N	N
3. Shrnutí učiva k celému ročníku	A (metodická příručka)	N
4. Shrnutí učiva k tématům (kapitolám)	N	N
5. Shrnutí učiva k předchozímu ročníku	N	N
6. Doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů, statistické tabulky aj.)	A	A
7. Poznámky a vysvětlivky	A	A
8. Podtexty k vyobrazením	N	N
9. Slovníčky pojmů, cizích slov aj. (s vysvětlením)	A	A
OBRAZOVÉ SLOŽKY		
1. Umělecká ilustrace	A	A
2. Nauková ilustrace (schematické kresby, modely aj.)	N	N
3. Fotografie	N	A
4. Mapy, kartogramy, plánky, grafy, diagramy	N	N

Tabulka 9 Aparát prezentace učiva¹⁰⁷

¹⁰⁷ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 141.

APARÁT ŘÍDÍCÍ UČENÍ		
VERBALNI SLOŽKY	ZASTOUPENÍ SPN 1996	ZASTOUPENÍ SPN 2008
1. Předmluva (úvod do předmětu/ročníku pro žáky)	N	A
2. Návod k práci s učebnicí (pro žáky nebo učitele)	A (metodická příručka)	N
3. Celková stimulace (podněty k zamyšlení, otázky aj. před celkovým učivem ročníku)	N	N
4 Detailní stimulace (podněty k zamyšlení, otázky aj. před nebo v průběhu lekcí, témat)	A	A
5. Odlišení úrovně učiva (základní – rozšiřující, povinné – nepovinné)	N	N
6. Otázky a úkoly za témata a lekcemi	N	A
7. Otázky a úkoly k celému ročníku (opakování)	A (metodická příručka)	N
8. Otázky a úkoly k předchozímu ročníku (opakování)	A (metodická příručka)	N
9. Instrukce k úkolům komplexnější povahy (návody k pokusům, pozorování aj.)	A (metodická příručka)	A
10. Námetky pro mimoškolní činnost s využitím učiva (aplikace)	N	N
11. Explicitní vyjádření cílů učení pro žáky	N	A
12. Prostředky nebo instrukce k sebehodnocení pro žáky	N	N
13. Výsledky úkolů a cvičení (správné řešení, správné odpovědi aj.)	A (metodická příručka)	N
14. Odkazy na jiné zdroje informací (bibliografie, doporučená literatura aj.)	A	A
OBRAZOVÉ SLOŽKY		
1. Grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, pravidla, úkoly, cvičení aj.)	N	A
2. Využití zvláštní barvy pro určité části verbálního textu	N	A
3. Užití zvláštního písma (tučné písmo, kurzíva aj.) pro určité části verbálního textu	A	A
4. Využití přední nebo zadní obálky (předsádky) pro schémata, tabulky aj.	N	N

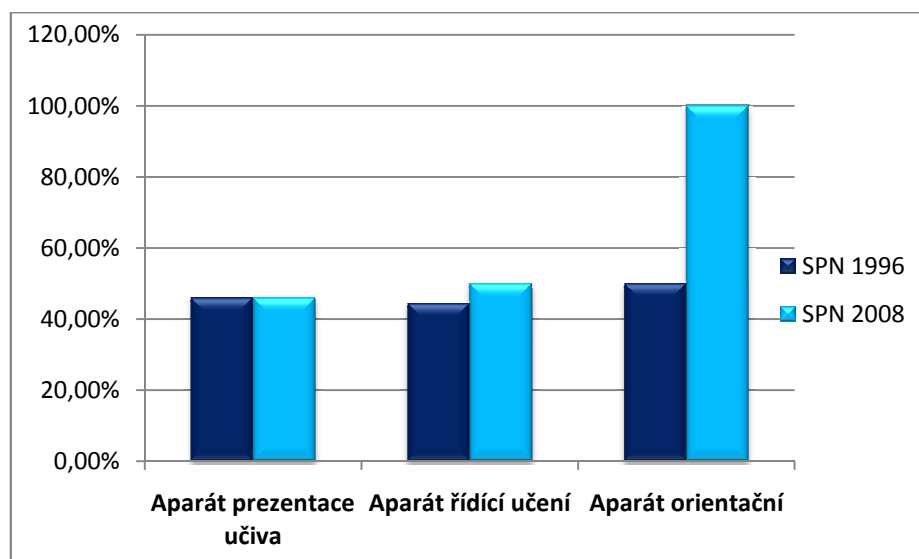
Tabulka 10 Aparát řídicí učení¹⁰⁸

¹⁰⁸ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s.141-142.

APARÁT ORIENTAČNÍ		
VERBALNI SLOŽKY	ZASTOUPENÍ SPN 1996	ZASTOUPENÍ SPN 2008
1. Obsah učebnice	A	A
2. Členění učebnice na tematické bloky, kapitoly, lekce aj.	A	A
3. Marginálie, živá záhlaví aj.	N	A
4. Rejstřík (věcný, jmenný, smíšený)	N	A

Tabulka 11 Aparát orientační¹⁰⁹

Vyhodnocení jednotlivých aparátů



Graf 1 Srovnání didaktické vybavenosti jednotlivých aparátů čítanek nakladatelství SPN

Čítanka pro 9. ročník (SPN 1996)

Aparát prezentace učiva je celkově ve zkoumané učebnici využit ze 46 %. Zastoupení jednotlivých částí aparátu se však značně liší. Verbální složka dosahuje průměrných hodnot (55,6 %), naopak hodnota zjištěná při měření obrazové složky je velmi nízká, činí pouhých 25 %. Z výsledků vidíme, že aparát prezentace učiva u této učebnice není zcela vyhovující. Dospěli jsme ke zjištění, že v učebnici převládá výkladový text a obrazová složka je značně potlačena.

¹⁰⁹ PRŮCHA, J. *Učebnice: Teorie a analýza edukačního média*. Brno: Paido, 1998, s. 142.

Aparát řídící také nedosahuje příliš vysokých hodnot (44,4 %). Mezi verbální a obrazovou složkou se opět objevují výrazné rozdíly. Obrazová složka dosahuje stejně nízkých hodnot jako u aparátu prezentace učiva (25 %), verbální složka činí 50 %.

Orientačního aparátu je využito jen z poloviny (50 %). Celková didaktická vybavenost učebnice činí **45,7 %**.

Čítanka pro základní školy 9 (SPN 2008)

U této učebnice je aparát prezentace učiva využit stejným procentuálním vyjádřením jako u předešlého souboru učebnic (46 %). Zastoupení verbální složky aparátu prezentace učiva činí 44,4 %. Obrazových komponentů je využito pouze z 50%.

Z výsledků výpočtu koeficientu aparátu řídícího vyplývá, že prvků, které mají řídit proces učení, je využito z 50 %. Podobných hodnot učebnice dosahuje i u dílčího výpočtu koeficientu verbálních složek (42,8 %), nicméně procenta dosažená u obrazových složek tohoto aparátu se poprvé vyšplhala přes polovinu a rovnají se 75%.

Aparát orientační je v učebnici zastoupen 100%. Kvantitativní vyjádření zastoupení jednotlivých částí aparátu nesvědčí o příliš zvýšeném využití verbálních složek v nových učebnicích. Celková didaktická vybavenost činí **54,3 %**.

Srovnání didaktické vybavenosti čítanek

Na základě získaných výsledků můžeme říci, že ačkoli se jedná o knihy téhož nakladatelství a zaměření s rozdílným datem vydání, jejich celková didaktická vybavenost se příliš neliší. Je zřejmé, že vydání čítanek z roku 1996 nedosahuje příliš vysoké didaktické vybavenosti. Průměr celkové didaktické vybavenosti i didaktické vybavenosti jednotlivých komponentů čítanky z roku 1996 se pohybuje kolem 50 %, výrazně je opomíjena obrazová složka (25%).

Nicméně nové vydání nakladatelství SPN, které vyšlo roku 2008 a podle MŠMT je plně v souladu s požadavky RVP ZV, v oblasti prezentace učiva také nedosahuje příliš vysokého procentuálního zastoupení (46%). Z výsledků vyplývá, že zastoupení složek, které spadají do aparátu prezentace učiva, se u nového vydání vůbec nezměnilo. Příčinou je pravděpodobně chybějící metodická příručka, která by

poskytovala komplexnější zadání úkolů k jednotlivým textům a nabízela by rovněž řešení těchto úloh. Aparát řídící učení se u inovované učebnice ve svém procentuálním zastoupení taktéž příliš nezměnil. Prvků, které mají řídit proces učení, je využito jen z 50 %. Aparát orientační u učebnic přepracovaného vydání disponuje o poznání vyššími hodnotami než u vydání z roku 1996. Z grafu vyplývá, že hodnota orientačního aparátu se zvýšila z pouhých 50% na 100%. Můžeme tedy konstatovat, že v této oblasti inovovaná učebnice zcela splňuje svou funkci.

6.7 Souhrnné zhodnocení čítanek

Analyzované učebnice jsme porovnávali z několika hledisek, která se opírají o tradiční metody hodnocení učebnic (viz kap. 5 Hodnocení učebnic.). Na rozdíl od učebnic jiných předmětů čítanku je velmi obtížné hodnotit jako samostatný komponent, neboť je kombinací různých literárních textů, jež zpravidla vyžadují doplnění o výklad vývoje české či světové literatury. Proto byla její obsahová analýza provedena i s ohledem na doplňující materiály, které nakladatelstvím SPN k čítance nabízí (metodická příručka a učebnice *Literární výchova*). Přestože výše zmíněný komplex kritérií, jež by čítanky měly splňovat je poměrně jasný a jednoznačný (viz kap. 6.3 Hodnotící kritéria pro analýzu čítanek), vykazují námi zkoumané učebnice více či méně relevantní nedostatky. Předmětem této kapitoly je shrnutí nejzávažnějších problematických rysů analyzovaných čítanek, přičemž pozornost zaměřujeme především na inovovanou verzi učebnice.

Nejprve se věnujeme srovnání čítanek obou ročníků. Chceme upozornit na změny v grafické i obsahové stránce čítanek a zároveň na základě této komparace zmapovat proměnu čítanky spojenou s inovacemi v kurikulárních dokumentech.

Po formální stránce inovovaná učebnice neproděla příliš výrazné změny. V učebnici jsou zařazeny všechny nezbytné informativní prvky, které by čítanka měla obsahovat. Každý literární text je doplněn o jméno autora, název zdroje, z něhož ukázka pochází, za každou ukázkou se nachází stručná bibliografie autora, fonetická transkripce cizích slov nebo jmen, popřípadě vysvětlení neznámých reálií. Jediné, co po stránce formální v titulu postrádáme, je elementární výklad literárních pojmů. V bibliografických údajích i v charakteristice textů jednotlivých autorů čítanka pracuje s dostatečným množstvím literárních termínů, nicméně jejich výklad není součástí čítanky. Pokud žáci nějaký pojem neznají, musí zapátrat v jiné učebnici (v našem případě se nabízí učebnice *Literární výchovy*), eventuálně v jiných zdrojích. Na druhou stranu požadavek na vyhledávání zdrojů nových poznatků se stal v současné době nezbytným předpokladem učící se společnosti, proto bychom mohli absenci výkladu literárněvědných pojmů považovat za autorův cílený záměr.

V souladu s požadavky na obsahovou stránku čítanek se nový titul neskládá pouze z ukázek autorů tzv. zlatého fondu literární tvorby, ale i z textů novodobé literatury. Někteří autoři byli z čítanky odstraněni a nahrazeni autory jinými. Jejich stručný výčet uvádíme v detailní analýze čítanky. Jako nejpodstatnější změnu v této

oblasti považujeme zejména snahu zařadit mezi vybrané ukázky také autorku romské národnostní menšiny, což značí autorovo úsilí částečně reagovat na soudobé problémy společnosti. K drobné obměně došlo i ve výběru úryvků. Některé příliš dlouhé texty¹¹⁰, jež bychom mohly nalézt v původní verzi čítanky, se v přepracovaném vydání již nenachází.

Za nedostačující považujeme oblast pestrosti literárních druhů a žánrů, přičemž kritika se týká zvláště disproporce v zastoupení dramatických ukázek na úkor poetických a prozaických žánrů. Na druhou stranu kladně hodnotíme snahu autora o co největší zastoupení poezie, protože nabídku poezie pro patnáctiletého žáka považujeme za velmi důležitou pro rozvoj jeho čtenářských dispozic a utváření citlivého vztahu k literatuře a estetickému vyjádření s ní spojeným.

U vydání čítanky z roku 1996 Státní pedagogické nakladatelství zvolilo velmi malé množství obrazového i grafického materiálu doprovázejícího text, což se jeví jako nedostatek, neboť grafická podoba čítanky je jedním z mnoha motivačních faktorů ovlivňující žákovo učení. U inovovaného titulu se grafická podoba výrazně změnila, texty ukázek jsou barevně odlišeny a obsahují dostatečné množství obrázků, které plní funkci ilustračního doprovodu.

Za zásadní nedostatek inovované čítanky považujeme absenci metodické příručky. Jak už bylo v práci několikrát zmíněno, k inovované čítance není její didaktická opora k dispozici. Ačkoli učebnici byla udělena schvalovací doložka a měla by tedy být kompatibilní s požadavky RVP, jako jediné východisko k ní slouží metodická příručka, jež bohužel novým požadavkům zcela neodpovídá. Při práci s tímto titulem je tedy nezbytné, aby učitel neopomenul zpětnou kontrolu. V opačném případě by se vypracování úkolu minulo účinkem a pozbylo smyslu.

Nakladatelství SPN uvádí, že k čítance nabízí také pracovní sešit, který by pravděpodobně sloužil právě k upevnění, opakování a lepší percepci textu, nicméně tento titul rovněž není v současnosti k dostání. Můžeme tedy konstatovat, že kromě přepracované učebnice literární výchovy, jež se od předchozího vydání po obsahové stránce také nijak výrazně neliší, nakladatelství neposkytuje žádné jiné doplňující didaktické texty či motivační materiály. Je s podivem, že při takové konkurenci učebnic na českém trhu nakladatelství SPN u přepracovaného vydání nevyužilo možnosti obohatit čítanku o nabídku moderních komponentů, které mohou mít

¹¹⁰ Výchet těchto textů je blíže přiblížen v kapitole 6.4.4.

na žáky motivační vliv (např. korespondenci učebnice s internetovými doplňkovými materiály či nabídku audio nahrávek aj.).

Cílem naší práce je také postihnout aspekty týkající se změn, jež jsou spojené s iniciováním nového kurikula. Zaměřili jsme se na zjištění, zda inovované vydání čítanky opravdu koresponduje s cílovými kompetencemi žáků a s požadavky RVP ZV. Analýza zkoumané učebnice prokázala, že čítanka neobsahuje vše, co by podle stanovených výstupů měla splňovat.

Základním předpokladem pro rozvoj klíčových kompetencí je jednak dostatek motivačních otázek a námětů pro samostatnou práci, ale také přiměřený počet problémových dotazů. V inovované učebnici jsou upřednostňovány otázky a úkoly z oblasti literatury a většina úkolů je vázána na text. Požadavek na reprodukci textu je v čítance zastoupen v největší míře. Úkoly a náměty k práci v učenci neobsahují úvodní motivační otázky, které slouží jako předstupeň k samotnému seznámení se s textem a jeho následnou interpretací. Ačkoli většina otázek pro práci s textem nepracuje s možností vyvolání diskuse, kladně hodnotíme snahu vést žáky k subjektivnímu hodnocení některých textů („*Co je potřeba k tomu, aby vás i další posluchače takové vyprávění opravdu potěšilo?*“).¹¹¹

Taktéž postrádáme organické propojení učiva jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura, a to i přesto, že se v kapitole Chvála vypravěčství tato syntéza jednotlivých rovin (jazykové, slohové a literární) sama nabízí. Některé otázky se sice zaměřují na kompoziční či jazykovou stránku díla, většinou jsou však zcela všeobecného rázu (např. „*Co je možné říci o jazyku povídky obecně?*“¹¹²). Jen ojediněle učebnice po žácích vyžaduje pokus o vlastní tvorbu, kde by si žák mohl vyzkoušet v praxi získané teoretické informace (např. „*Pokuste se napsat povídku moje memoáry.*“¹¹³).

Hovoříme-li o syntéze jednotlivých složek předmětu český jazyk a literatura, musíme také zmínit významové vazby k učivu dalších předmětů. Český jazyk, stejně jako ostatní vzdělávací obory, má v rámci RVP možnosti kooperace s ostatními obory, ať už v uvnitř vzdělávací oblasti, či vně. Tato kooperace může být vedena na úrovni výstupu, tématu či tematického celku. Zastáváme názor, že mezipředmětové prolnutí je v literatuře možné už samotným výběrem textů. Ve valné většině texty

¹¹¹ SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3.* vyd. Praha : SPN, 2008. s. 12.

¹¹² SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3.* vyd. Praha : SPN, 2008. s. 38.

¹¹³ SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3.* vyd. Praha : SPN, 2008. s. 70..

v čítance implicitně nabízí možnost integrace několika dalších oblastí. Jako nejtypičtější považujeme sloučení literární výchovy s výchovou výtvarnou a hudební, dějepisnou a občanskou. Záleží na pedagogovi, zda vybere adekvátní metodiku didaktické interpretace textů, jež by sloužila právě k propojení jednotlivých oblastí.

U některých úkolů v čítance lze nalézt mimotextovou vazbu (např. „Vyhledejte podrobnější informace o dětských křížových výpravách.¹¹⁴ Pokuste se zjistit, jaká byla za okupace úředně stanovená denní dávka základních potravin na dítě vašeho věku.“¹¹⁵).

V následující části hodnocení se zaměříme na úlohu analyzované čítanky při rozvoji klíčových kompetencí. Titul věnuje největší pozornost rozvoji kompetence k učení, vede žáky k rozlišování znalostí z oblasti literární vědy a seznamuje je s literárními pojmy, které pak mají v náležitých situacích strážně použít. Čítanka rovněž upevňuje dovednost vyhledat potřebné informace pro řešení problému, zejména uváděním možnosti nalézt další informace v učebnici *Literární výchovy* či v jiném porovnávaném textu. Žák tak rozvíjí schopnost lépe se orientovat v literárních příručkách. Na druhou stranu s možností vyhledat klíčovou informaci v jiných médiích, než jsou výše zmíněné tituly, čítanka nepracuje.

Jako nevyhovující v oblasti klíčových kompetencí se jeví fakt, že učebnice přímo nenabízí žádnou možnost kooperačních činností, při nichž by se žáci mohli učit toleranci k jinému názoru nebo odhalení a diskusi o možném chybném řešení. Rozvoj kooperace při práci ve skupině, schopnost argumentace a prosazení svého názoru, stejně tak jako zdokonalení se v hodnocení své vlastní práce nejsou v čítance nijak postihnuty. Závisí čistě na pedagogovi, jaké didaktické prostředky či metody k rozvoji této kompetence využije.

Záměrem autora bylo také vést žáka skrze výběr textů k uvědomění si specifika národního prostředí, ale problematice odlišných kultur je věnováno pouze několik textů (např. ukázka s židovskou a romskou tematikou).¹¹⁶ Učebnice zcela opomíjí genderovou problematiku, což je další problematický rys související s klíčovými kompetencemi. Oba analyzované tituly se nevyvarovaly monokulturního

¹¹⁴ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 38.

¹¹⁵ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 12.

¹¹⁶ Text s židovskou tematikou se nachází na str. 8 a ukázkou romské spisovatelky lze nalézt na str. 15.

pohledu a užívaly v ukázkách převážně gramatický rod mužský. Ženských autorek či ukázek s ženskou hrdinkou v titulu nalezneme jen několik.

Náměty a úvahy k textům vedou žáky ke schopnosti vyjádřit svůj názor. Cílem čítanky je i snaha o rozvoj jazykových znalostí a dovedností žáka, které jsou praktické pro život. Na druhou stranu po žácích příliš nevyžaduje objevování a tvořivou činnost, čímž je z části oslabena schopnost žáků porozumět literárnímu textu.

Nedostatky zjištěné analýzou souborů učebnic čítankové řady J. Soukala budou sloužit jako jedno z východisek pro vytvoření pracovních listů. Některé zmíněné deficiency, které čítanka vykazuje, lze odstranit začleněním vhodného doplňujícího materiálu, aplikací vhodných didaktických metod interpretace textu, obohacením práce s čítankou o další čtenářské zážitky, širší kulturní zájmy, tvořivé nápady apod. V následující části diplomové práce prezentujeme návrhy hodin, které některé z těchto nedostatků odstraňují.

III. Návrhy hodin pro práci s *Čítankou 9*

Třetí část diplomové práce, navazující na provedené analýzy čítanek, představuje návrhy hodin literární výchovy, jež mohou být použity jako doplněk k učebnici *Čítanka 9* při výuce literární výchovy.

Při tvorbě návrhů jednotlivých hodin jsme vycházeli z teoretických poznatků, které jsou obsahem kapitol 2.1 Specifické cíle literární výchovy a 3. Výukové metody v hodinách literární výchovy. Analýza učebnic literární výchovy pomohla odhalit nedostatky stávající čítanek nakladatelství SPN a zároveň se stala motivací pro vytvoření těchto návrhů, které se skládají z metodických scénářů jednotlivých hodin a pracovních listů zobrazených v přílohách.

Vzhledem k závěrům uvedeným v kapitole 6.7 Souhrnné hodnocení čítanek a s ohledem na požadavky prezentované v kapitole 1.2 Postavení Literární výchovy v RVP ZV bylo snahou vytvořit univerzální materiál, který zohledňuje všechny výše zmíněné body.

7. Východiska pro tvorbu modelových hodin

Výsledky ve výzkumu PISA zabývající se čtenářskou gramotností českých žáků v mezinárodním srovnání prokázaly, že v testu hodnotící úroveň čtenářské gramotnosti je úspěch českých žáků staticky významně nižší než v ostatních zemích EU. Naši žáci se umístili na 19. místě. Nejlepších výsledků dosáhli v úlohách zaměřených na interpretaci textu, průměrných v oblasti posuzování textu a nejhoršího hodnocení dosáhli v úlohách, kde měli získat z textu různé typy informací. S přihlédnutím k těmto výsledkům a ke zjištění, jež vyplývá z provedené analýzy čítanky (viz kapitola 6.7 Souhrnné hodnocení čítanek), se prostřednictvím návrhů ukázkových hodin pokusíme tyto nedostatky z části saturovat.

Přestože čítanky pomáhají učitelům při přípravě hodin navrženými otázkami a úkoly v metodické příručce nebo v samotné čítance, ne všechny učebnice zcela splňují požadavky RVP ZV a rozhodně neberou v potaz individuální potřeby skupiny. Na učiteli literární výchovy pak je, aby učivo zapracoval do ucelené podoby svých materiálů a dle uvážení je doplnil o další související dovednostní, činnostní a poznatkovou složku.

V navržených modelových hodinách se snažíme výuku soustředit na žáka jak na úrovni vzdělávací, tak na úrovni výchovně formativní, přičemž cíleně usilujeme o posílení emocionální gramotnosti a zprostředkování vnitřního prožitku ze samotného čtení. Vycházíme z aktivizujících či komplexních výukových metod (viz kapitola 3.2 Aktivizující výukové metody a kapitola 3.3. Komplexní výukové metody), především z metod kritického myšlení a ze strategií, které vedou k porozumění textu, hledání a chápání souvislostí, pěstují dovednosti propojení, interpretace, kritické reflexe a vyhodnocení myšlenek v daném textu. Do hodin jsou zařazené také aktivity, jež rozvíjí fantazii a podněcují tvůrčí vyjádření žáků, jejich tvořivost a kreativitu. Navržené modelové lekce jsou utvářeny podle fází hodin stanovených v kapitole věnované didaktické interpretaci (viz 2.2 Jazykové kompetence).

Tento způsob práce s texty přispívá k naplňování klíčových kompetencí, zejména kompetence komunikativní, k řešení problému, občanské, sociální a personální, a v menší míře i vybraných průřezových témat, která korespondují s námětem lekcí (Osobní a sociální rozvoj, Multikulturní výchova). Klíčové

kompetence jsou zde vztaženy přímo ke konkrétním textům a k činnostem žáků, kteří se aktivně podílejí na průběhu hodin.

Jednotlivé hodiny reprezentují texty z různých bloků (kapitol) *Čítanky 9*, které jsou blíže charakterizovány v rámci analýzy *Čítanky 9*. Každý text náleží do jiného tematického bloku, výjimku představuje kapitola s názvem *Poezie*, z níž byly vybrány dvě ukázky. Dle výzkumu PIRLS i námi provedené sondáže mezi učiteli je ve školách interpretaci básnických a dramatických děl věnováno méně pozornosti než tvorbě prozaické. Na základě těchto poznatků obsahuje tato práce návrhy hodin, v nichž se analyzují tři básně, jeden text z kapitoly věnované dramatické tvorbě a jedna ukázka prozaického textu.

Jako cenný pomocník při tvorbě aktivit i modelových hodin se projevila příručka *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce* od Barbary Čechové a kolektivu autorů (2006) a návrhy efektivní postupů k rozvoji čtenářských dovedností a kritického myšlení v článcích periodika *Kritické listy* a sborníku *Současnost literatury pro děti a mládež*. Vhodnou inspirací se staly také navštěvované didaktické semináře a praktické zkušenosti s dalšími literárními či jazykovými učebnicemi.

Struktura jednotlivých lekcí se skládá z obecného vymezení hodiny, metodického scénáře dané lekce, z pracovních listů, které lze nalézt v příloze a nabídky dalších možných variant práce s textem. I tento soubor alternativní aktivit či námětů k úkolům však souvisí s námi navrženými metodickými scénáři. Přestože každá z prezentovaných ukázek nabízí i další interpretační možnosti, s ohledem na rozsah práce a na časovou dotaci hodin nebyl vyčerpán veškerý interpretační potenciál textů. Na druhou stranu některé zvolené metody didaktické interpretace vyžadovaly hlubší seznámení s problematikou, proto se i rozsah informací a poznámek v jednotlivých metodických návodech liší. Příkladem je například návrh hodiny pro práci s textem od romské autorky T. Fabiánové. Problematika romského etnika je v současnosti velmi diskutované téma, proto jsme připravili dostatečné množství diskusních otázek i nabídku potenciálních možných odpovědí.

Chtěli bychom upozornit, že nabízené výukové výstupy jsou jen návrhem práce s danými texty a byly primárně vytvořeny pro konkrétní třídu, tudíž je i časová dotace a výběr aktivit přizpůsoben možnosti daného kolektivu.

V rámci aplikace jednotlivých modelových hodin v praxi byl vždy v závěru hodiny žákům předložen k vyplnění krátký dotazník (viz Příloha č. 21). Účelem dotazníku bylo zjistit, zda hodiny splnily námi stanovené cíle. Zvolené okruhy otázek v dotazníku zohledňují klíčové body, které jsou potřebné jak pro zmapování částečné reflexe spokojenosti žáků s hodinou, tak pro návazný rozbor těchto hodin.

7.1 Návrh hodiny 1 – Václav Hrabě: Variace na renesanční téma¹¹⁷ (Příloha č. 4)

7.1.1 Obecné vymezení lekce

Anotace:

Jedna z cest, jak v dnešních žácích podnítit zájem o poezii, vede přes hudbu a hudební zpracování, z toho důvodu se zaměřujeme na poetický text, ve kterém se objevují hudební motivy. Využijeme metod výuky, které působí na smyslové prožitky žáka.

Cíl:

Žák si uvědomuje, co všechno by správná píseň měla obsahovat a co obnáší zhudebnění textu;

...čte s porozuměním, a to pomocí různých technik práce s textem;

...je schopen najít nejlepší možné řešení za pomoci kritického myšlení;

...samostatně vyhledává informace potřebné k interpretaci;

...efektivně pracuje při skupinové práci či párové výuce;

...formální stránku sdělení zpracuje originálním tvůrčím způsobem;

...prezentuje výsledky své práce před spolužáky.

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální
Mezioborové přesahy a vazby:	Hudební výchova
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova – Kreativita Osobní a sociální výchova – Spolupráce a soutěživost
Časová dotace:	1 vyučovací hodina (motivační fáze: 3-5 min., první seznámení s textem: 7-10 min., interpretace a analýza básně: 15 min., zhudebnění básně: 10 - 20 min., poslech úryvku a evaluace činnosti: 10 min.)

¹¹⁷ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 130.

Organizace řízení učební činnosti:	skupinová a kooperativní výuka, partnerská práce, samostatná práce, frontální výuka
Vyučovací metody:	práce s textem, diskuse, kreativní produkce, brainstorming
Speciální vzdělávací potřeby:	pracovní listy, Příruční slovní české literatury nebo jiný slovník s literárními pojmy (encyklopedie, internet aj.), počítač nebo CD přehrávač, hudební nástroje, materiál pro motivační aktivitu (svíčka, petlice, loď, kámen, srdce apod.)

Tabulka 12 Obecné vymezení lekce 1

7.1.2 Metodický scénář lekce

1. Motivace - Brainstorming

Organizační forma: skupinová výuka

„Co podle vás tvoří kvalitní písničku?“ Myšlenková mapa, která je během aktivity vytvořena, je zapisována jedním z žáků na tabuli. Následuje diskuse nad nápady a návrhy, které byly během aktivity žáky vyprodukovány. Společně se studenty shrneme znaky a prvky, které náleží k zhudebněné poezii.

Metoda brainstormingu spočívá v produkování maximálního množství nápadů na principu volných asociací. Podstata tkví v tom, že se v první fázi sbírají návrhy na možná řešení (úkolů, problému, záležitosti), jež se vyhodnocují ve druhé fázi, která může probíhat například formou diskuse. První etapa tedy podněcuje tvořivé a druhá kritické myšlení.¹¹⁸

2. Seznámení s textem – Neúplná báseň (Příloha č. 4)

Organizační forma: partnerská výuka, řízená diskuse

Žáci pracují s pracovním listem, na němž je zobrazen text básně *Variace na renesanční téma*. Záměrně se nepracuje s textem v učebnici, protože v ukázce na pracovním listě jsou vynechány některé výrazy. Úkolem žáků je dodržet rýmovou výstavbu a chybějící slova vhodně doplnit. Cílem aktivity není podat přesné znění básně, ale pokusit se o smysluplné doplnění textu.

¹¹⁸ MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody* 1. vyd. Brno : PAIDO, 2003. 219 s.

Žáci rozvíjejí schopnost hledání souvislostí z kontextu básně a aplikují již dříve získané znalosti o daném tématu. Aktivita podporuje schopnost kritického a analytického myšlení a napomáhá rozšiřování slovní zásoby. Samostatná práce žáků s textem je vystřídána debatou nad slovy, která do textu nejlépe pasují. Poté následuje společný přednes originálního znění básně.

Učitel by měl počítat i s eventualitou, že někteří žáci se s textem básně již setkali v jeho zhudebněné podobě a zadání úkolu pro tyto žáky vhodně modifikovat. Příkladem takové činnosti, může být pokus o navržení vhodných slov, která by se dala s původními zaměnit bez ztráty smysuplného významu básně.

(Chybějící slova v textu básně: oblohou, svíce, loď, ruce, cest, oblohou, svíce)

3. Interpretace a analýza textu (Příloha č. 4)

Organizační forma: partnerská výuka

Samotnému zhudebnění básně předchází práce s řadou interpretačních otázek a úkolů.

Nabídka možných otázek pro práci s textem:

1. Co víte o renesanci?

Např.: Renesance na rozdíl od středověku klade důraz na člověka, na lidský rozum a pozemský život. Člověk se stává všestranně rozvinutou osobností. Návrat k antice. Časté motivy pozemské lásky a erotiky,...

Pozn. Žáci vyhledají informace v učebnici Literární výchovy, učebnici dějepisu nebo použijí slovník či encyklopedii. Pokud je ve třídě k dispozici internetové připojení, žáci mohou pracovat i s tímto médiem. Nabízí se i možnost, aby učitel žákům tento úkol zadal za domácí úkol již v předcházející hodině.

2. Čím se báseň „Variace na renesanční téma“ hlásí k renesanci?¹¹⁹

Motiv lásky, které se nelze odříkat a činí život krásným.

Pozn. Variace = určitá nápodoba, popř. obměna nějaké předlohy.

3. Napadá vás jiný příhodný název pro báseň? Svůj výběr zdůvodněte.

4. Jaké pocity ve vás báseň vyvolává? Charakterizujte několika slovy.

Pozn. Otázka působící na rozvoj emocionální komunikace s textem.

5. K čemu všemu je v básni přirovnávána láska?

¹¹⁹ SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3.* vyd. Praha : SPN, 2008. s. 131.

Láska je jako večernice..., Láska je jako krásná loď,...Láska je bolest z probuzení...

6. *Jak byste vysvětlili poslední větu básně? („Náš život hoří jako svíce a mrtví milovat nemohou.“)*

7. *Všimli jste si nějaké zvláštnosti v jazykové stránce básně?*

Báseň postrádá interpunkční znaménka.

8. *Doplňte interpunkční znaménka a svůj výběr odůvodněte.* (Touto otázkou směřujeme k účelnému propojení složek předmětu český jazyk a literatura.)

9. *Zamyslete se nad tím, z jakého důvodu se báseň stala inspirací pro zhudebnění?*

Při snaze zodpovědět na tuto otázku mohou žáci vycházet ze závěrů, ke kterým společně došli v průběhu motivační fáze v úvodu hodiny. Nápady a návrhy řešení aktivity podporující tvůrčí myšlení (brainstorming) jsou po celou hodinu na tabuli.

4. Zhudebnění básně

Organizační forma: skupinová a kooperační

Žáci sami vytvoří čtyři skupinky. Každá skupina dostane přidělenou jednu sloku a musí báseň hudebně ztvárnit. Očekáváme, že uslyšíme rytmickou recitaci, rap, beatbox.¹²⁰ Je samozřejmě potřeba brát zřetel na studenty, kteří nemají hudební sluch. Hudební ztvárnění může být doplněno „živými obrazy“, kdy se žáci pokusí obsah básně vyjádřit pantomimicky. Cílem této aktivity je snaha o využití mezipředmětových vztahů, zapojení smyslového vnímání a rozvoj tvořivosti a kreativity žáků.

Ideální je tuto část hodiny připravovat ve spolupráci s vyučujícím hudební výchovy a využít možností učebny s hudebními nástroji. Pokud však není k dispozici, žáci mohou pracovat s dřívky, trianglem, bubínkem a jinými nástroji, které je možné jednoduše donést do třídy.

Pozn. Prezentace skupin proběhne postupně ve sledu jednotlivých slok básně.

5. Poslech úryvku a závěrečná evaluace (Příloha č. 4)

Organizační forma: reflexní diskuse

Poslech hudební ukázky v podání Vladimíra Mišíka je doprovázen reflexivní diskusí, při níž studenti zhodnotí svou vlastní skladatelskou činnost, určí skupinu, která byla ve své prezentaci nejúspěšnější a svůj výběr zdůvodní. Součástí

¹²⁰ Označení hudebního stylu, kdy jsou různé zvuky, nejčastěji napodobující bicí, vytvářeny pouze ústy.

pracovních listů je i hodnotící dotazník (Příloha č. 4), který dostane každý žák ještě před samotným vystoupením jednotlivých skupin. Třída si zahraje na porotce a jednotlivé kategorie oznamují body (1-5).

Cílem této diskuse je, aby žáci dokázali zpětně evaluovat své výkony a srovnat svou práci s ostatním, učí se kritickému hodnocení a naslouchání názoru ostatních.

Nabídka možných otázek k závěrečné evaluaci:

- 1. Jak jste při zhudebnování postupovali?*
- 2. Jakou roli jste ve svém týmu měli?*
- 3. Jak by bylo možné vaši verzi vylepšit?*
- 4. Pracovalo by se vám lépe obráceně (k zadané melodii byste skládali test)?*
- 5. Jak asi postupují písničkáři?*
- 6. Co se hodí hudebními skladateli vědět o poezii?*
- 7. Která verze se vám více líbila (vaše či z nahrávky) a proč?*

7.1.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny

Hmatové rozeznávání (Příloha č. 18)

Aktivita je kombinací smyslového vnímání a kritického myšlení. Žáci sedí v kruhu, zavřené oči a učitel jim do rukou vkládá jednotlivé předměty. Cílem je uhodnout, o jaké předměty se jedná. Poté se studenti rozdělí do skupin, v nichž se pokusí přijít na píseň, jež obsahuje slova všech předmětů, které museli rozpoznat v úvodní části aktivity. Při této práci můžeme pro podkreslení pracovní atmosféry potichu pouštět další hudební ukázky z tvorby písničkářů.

(použité předměty: svíčka, kámen, petlice, srdce, hvězda)

Abeceda zpívané poezie¹²¹ (Příloha č. 6)

Žáci jsou rozděleni do skupin a vyplňují do tabulky slova, která souvisejí s písničkáři a zpívanou poezií. Mohou to být literární i hudební pojmy, jména osobností, názvy skladeb aj. Není potřeba mít slova ke všem písmenům abecedy, jde

¹²¹ HESOVÁ, Alena. Metodický portál, Články: „Zpívaná poezie“ [online]. 29. 11. 2009.[cit. 13. 3. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6779/ZPIVANA-POEZIE.html>>.

spíše o zapsání rychlých nápadů. Pomocí této aktivity s žáky zopakujeme, případně vysvětlíme pojmy a uvedeme známé osobnosti.

Rozstříhaná báseň¹²² (Příloha č. 7)

Báseň může být rozstříhána na jednotlivé verše a obdobně jako u předchozí aktivity úkolem žáků bude sestavit kompletní báseň (podle rýmů, interpunkce, kontextu atd.)

Rekonstrukce básně¹²³ (Příloha č. 8)

Verše jednotlivých slok mohou být přeházené a žáci se je podle rýmů a kontextu pokusí správně seřadit. Svou tvorbu mohou porovnat s originálem poslechem písně.

Srovnání hudební poezie¹²⁴ (Příloha č. 9)

Žáci poslouchají různé zhudebnění textů a na základě hledisek v pracovních listech jednotlivé hudební ukázky hodnotí. Tomuto úkolu by měla předcházet práce s vybranými texty. Výběr textů necháváme na kreativité učitele (nabízí se například Bezručova Maryčka Magdonová zhudebněná J. Nohavicou nebo Skácelova báseň Modlitba za vodu zhudebněná J. Pavlicou, K. Kryl aj.)

Překlad básně

V hodinách cizích jazyků se mohou žáci pokusit o překlad do anglického či jiného cizího jazyka. Zajímavé by mohlo být srovnání obou básní a diskuse nad melodičností dvou rozdílných jazyků.

¹²² SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.

¹²³ SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.

¹²⁴ HESOVÁ, Alena. Metodický portál, Články: „Zpívaná poezie“ [online]. 29. 11. 2009.[cit. 13. 3. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6779/ZPIVANA-POEZIE.html>>.

7.1.4 Zhodnocení hodiny

Cílem hodiny bylo propojení smyslového vnímání s percepcí literárního díla a s podmínky k tvořivé činnosti žáka. Snažili jsme se využít smyslových prožitků a aktivizujících výukových metod (řešení problému, inscenace, zhudebnění básně) k snadnějšímu porozumění textu a pochopení smyslu díla. V centru pozornosti stála didaktická interpretace literárního textu, ale důležitý byl i pokus o nenásilnou integraci esteticko-výchovného předmětu Hudební výchova. Prostřednictvím otázky, jež vyžadovala doplnění didaktické interpunkce a její odůvodnění, bylo z části zajištěno také organické propojení složek předmětu český jazyk a literární výchova.

První cvičení fungovalo jako tzv. „warm -up“ aktivita na začátku hodiny, kdy studenti nejprve sami produkovali nápady a myšlenky, s kterými jsme pak v průběhu hodiny dále pracovali. Druhá aktivita vyžadovala zapojení kritického a analytického myšlení a zároveň splňovala požadavek rozvoje kreativity. V příloze č. 23 je zobrazena ukázka tvořivé práce žáků s textem.

Aktivita „Zhudebnění básně“ vyžadovala zpracování obsahu básně originálním způsobem, čímž stimulovala tvořivost žáků a posilovala jejich motivaci. Byla založena na žákově aktivní a tvůrčí činnosti, zároveň nabízela možnost kooperační činnosti, která slouží k rozvoji komunikační a sociální kompetence. Hudební ztvárnění i pantomimické doplnění k jednotlivým slokám mohlo prokázat originalitu a tvořivé schopnosti skupiny i jednotlivců.

Prostřednictvím závěrečné reflexe žáci měli možnost rozvíjet schopnost kritického hodnocení ostatních i sebehodnocení. Žákům byl ponechán dostatečný prostor na to, aby byli sami schopni posoudit prezentované výstupy.

V dotazníku studenti hodinu vyhodnotili velmi kladně. Pozitivní ohlasy měla zejména pantomima a zhudebnění textu, ale i samotné hodnocení uplatnění jednotlivých klíčových kompetencí dosáhlo vysokého bodového ohodnocení. Atmosféru ve třídě a pocity ze spolupráce se spolužáky zpravidla žáci klasifikovali nejvyšším možným počtem bodů.

7.2 Návrh hodiny 2 – Karel Toman: Měsíce¹²⁵ (Příloha č. 11)

7.2.1 Obecné vymezení lekce

Anotace:

Cyklus dvanácti básní, v němž jsou jednotlivé básně věnovány měsícům v roce, je oslavou domova i tradic života. Kromě zobrazení přírody v koloběhu roku připomíná i slavné historické osobnosti.

Cíl:

Žák si uvědomuje význam českých tradic a přírodních zákonitostí;
...orientuje se v historických, kulturních a přírodních souvislostech, které se k dílu vztahují;
...postihuje souvislost mezi vizuálním materiálem a textem;
...je schopen vyhledat explicitně i implicitně vyjádřené informace v textu;
...dovede vyjádřit slovy dojmy z uměleckého díla;
...efektivně spolupracuje a přispívá k diskusi ve skupině či ve dvojicích;
...objektivně hodnotí tvorbu ostatních.

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální
Mezioborové přesahy a vazby:	Dějepis Člověk a jeho svět – příroda v ročních obdobích
Průřezová témata:	Osobní a sociální výchova – Kreativita Osobní a sociální výchova – Spolupráce a soutěživost
Časová dotace:	2 vyučovací hodiny (motivační fáze: 3-5 min, první seznámení s textem + interpretační rozhovor: 20 min, relaxační poslech: 10 min., skupinová domluva: 5 min., tvořivá činnost: 15 - 20

¹²⁵ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 122 - 123.

	min., presentace a evaluace: 20 – 25 min.)
Organizace řízení učební činnosti:	skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce
Výukové metody:	kritické myšlení, práce s ilustrací, práce s textem, rozhovor a diskuse, kreativní produkce
Speciální vzdělávací potřeby:	pracovní list (cyklus ilustrací, textové ukázky), počítač či přístup k Internetu, zvukové nahrávky

Tabulka 13 Obecné vymezení lekce 2

7.2.2 Metodický scénář lekce

1. Motivace – Hádanka

Organizační forma: skupinová a kooperativní výuka

Organizační forma: skupinová a kooperativní výuka

Jako úvodní motivaci, jež má žáky zaktivizovat, připravit na další práci a také povzbudit proces jejich myšlenkových operací, bude využita hádanka. Na tabuli se napíší čísla 1, 4, 12, 53, 365. Cílem je přijít na logickou spojitost těchto čísel a s čím tato číselná kombinace souvisí.

(1 - rok, 4 – roční období, 12 – měsíců, 53 – týdnů, 365 – dní; kalendář)

Po krátkém samostatném zamyšlení nad čísly studenti postupně prezentují své nápady, myšlenky a asociace, přičemž mohou rozšiřovat asociaci spolužáka. Učitel zaznamenává jejich nápady na tabuli. Vyřešením hádanky se žáci zároveň dozvědí téma hodiny.

2. Seznámení s textem (Příloha č. 11)

Organizační forma: partnerská výuka

Pracovní list obsahuje texty čtyř básní a čtyř souvisejících obrázků, avšak jednotlivé básně postrádají názvy, úkolem žáků je přiřadit obrázek k odpovídající básni a přijít na příslušný název.

V průběhu aktivity se po žácích vyžaduje schopnost vyhledat důležitou informaci v textu a na základě logických postupů a propojení s jinými poznatky přijít na nejlepší možný způsob řešení úkolu. Obrázky vystihují centrální motivy jednotlivých textů, jimiž se budeme zabývat, a zároveň přispívají k jejich objasnění.

Hledání významové souvislosti mezi ilustracemi a textem fixuje dosavadní poznatky a zároveň připravuje na následující aktivitu.

Po skončení samostatné práce provedeme reflexi, jejímž účelem je zhodnotit a porovnat subjektivní zkušenost s ostatními spolužáky. Pokud se objeví nějaké nejasnosti v porozumění některým výrazům v textu, studenti se sami pokusí přijít na to, kde by mohli nalézt poučení o daných slovech. Poslední fází je prozrazení názvů jednotlivých měsíců a zhodnocení kritérií, podle kterých žáci básním přisoudili názvy. Teprve poté přejdeme do další fáze, kdy budeme diskutovat o obsahové náplni ukázek.

Otázky z pracovního listu:

Přiřaďte k básním obrázky a podle obsahu básně jednotlivé měsíce pojmenujte.

1. C (Březen)
2. A (Září)
3. D (Červenec)
4. B (Prosinec)

2. V textu každé básně podtrhněte slovo či spojení, podle kterého jste daný měsíc poznali.

(březen – jde jaro, pukající pupeny; září – Svatý Václave; červenec – záře hranice, čin s mužným slovem; prosinec – hvězda nad Betlémem)

3. Zakroužkujte neznámá slova či formulace, kterým nerozumíte. (např. svatvečer, pocel)¹²⁶

3. Interpretace a práce s textem

Organizační forma: partnerská výuka a společná reflexe

Do obvyklé interpretační fáze zakomponujeme otázky, které se vztahují k věcnému porozumění textu a z nichž pak vychází i následující aktivita. Odpověď na otázku č. 1 vyžaduje od čtenáře, aby relevantní informace našel přímo v textu, reakce na zbylé otázky se budou naopak značně lišit v závislosti na znalostech a životních zkušenostech čtenáře. Současně se nenásilnou formou zopakují poznatky z české historické tradice a z oblasti přírodních jevů spojených se změnami počasí.

¹²⁶ Svatvečer (- a; m. r.) = knižní či básnický výraz; večer před nedělí nebo svátkem.
Pocel (-u; m. r.) = polibek.

Návrh interpretačních otázek:

1. *Jaké postavy se v básních Září a Červenec vyskytovaly? (sv. Václav, Mistr Jan Hus)*

2. *Jakou roli hrají tyto osobnosti v ukázkách a v historii českého národa? Jaké byly jejich životní osudy a co se s nimi stalo? Proč jsou pro daný měsíc typičtí a pro národ tak důležití?*

Vlastenecké cítění je ve sbírce podporováno častými motivickými odkazy na národní tradici - obrací se k významným výročím. Báseň Červenec je věnována památce Mistra Jana Husa. Září obsahuje část Svatováclavského chorálu - odkaz k patronu české země.

3. *Přemýšlejte o důležitých událostech, zvycích, tradicích a svátcích, které se pojí s měsíci v pracovním listě?*

Některé tradiční zvyky se pojí s přírodními jevy, které se mění v průběhu ročních období. Cílem této otázky je připravit žáky na samostatnou práci zadanou v aktivitě č. 6.

4. Relaxační poslech zvuků přírody

Organizační forma: samostatná práce a partnerská výuka

Žáci si poslechnou čtyři krátké ukázky zvuků typických pro jednotlivá roční období (padající listí, cvrlikající ptáci, zpěv cikád a šum moře, křupající sníh pod nohama). Internetové odkazy jednotlivých zvuků jsou uvedeny v poznámce pod čarou.¹²⁷ Cílem je navodit relaxační atmosféru a zapojit smyslové vnímání. Studenti uvolněně sedí a poslouchají zvuky přírody, po každé nahrávce si zaznamenají asociace, které se jim vybavily při poslechu ukázek, a pokusí se přiřadit jednotlivé nahrávky k příslušnému ročnímu období. Poté zhodnotí své poznatky se spolužákem v lavici. Poznatky z této aktivity budou využity v následující hodině při tvorbě vlastní básně.

¹²⁷ Internetové odkazy jednotlivých zvuků.

<http://www.youtube.com/watch?v=1df2-rRgTj8> – zvuky padajícího listí

<http://www.youtube.com/watch?v=I4pKTVaOIZs> – cvrlikající ptáčky

http://www.youtube.com/watch?v=n_23QBtLF5U – zpěv cikád a šum moře

<http://www.youtube.com/watch?v=Tas8lEtcBhE&feature=related> – zvuk křupajícího sněhu pod nohama

Otázky k asociačnímu cvičení:

4. *Jak se mění příroda v průběhu roku? S čím to souvisí?*

5. *Jaké významy spojujete s jednotlivým ročním obdobím? Co symbolizují?*

Jaro – nový začátek, rozkvět, sněženka,...

Léto- teplo, prázdniny, úrodu, dlouhé dny, ...

Podzim – padá listí, babí léto, začátek školy,...

Zima – sníh, Vánoce, ...

5. Výběr měsíce a sběr informací

Organizační forma: skupinová výuka

Třída je rozdělena do osmi družstev. V příslušné skupině se žáci mají dohodnout, který ze zbývajících měsíců by rádi zpracovali. Prostřednictvím skupinového rozhodování se rozvíjí schopnost kooperovat, argumentovat a přijímat názor druhých.

Dalším úkolem bude do příští hodiny vypátrat co nejvíce informací (důležité tradice, svátky, pranostiky, přírodní zákonitosti...), které se s daným měsícem pojí a tyto poznámky si donést na příští hodinu. Zadaný úkol žákům umožní pracovat s informací, které získají i mimo vyučovací proces.

6. Tvořivá činnost žáků – produkce básně

Organizační forma: skupinová výuka

Studenti se shromáždí do skupinek vytvořených již v minulé hodině, určí si jednoho zapisovatele, jehož úkolem bude zaznamenat všechny nápady a poznámky, které k danému měsíci vymysleli a vyhledali. Každá skupinka vytvoří báseň pro daný měsíc a vznikne tak cyklus osmi básní.

Aktivita přispívá k rozvoji komunikačních kompetencí, slovní zásoby a prohlubuje schopnost metaforického vyjádření.

7. Prezentace a evaluace básní

Zástupce z každé skupinky přednese vytvořenou báseň, ostatní pozorně poslouchají a po každém přednesu jednotlivou báseň zhodnotí. Na tabuli jsou sepsána kritéria k hodnocení, na kterých se učitel s žáky předem dohodl (např.: přednes, obsah, forma, celkový dojem...)

Pro prezentaci výsledků zvolíme variantu reflektivního dialogu v kruhu, kde budeme společně o básních diskutovat a hodnotit, čímž vlastně skupiny rozpustíme. Varianta práce v kruhu má výhodu v tom, že můžeme postupně zapojit všechny žáky a podle potřeby jejich odpovědi můžeme korigovat, čímž je budeme udržovat po celou dobu v aktivním stavu a také procvičíme jejich komunikační dovednosti a schopnost objektivně hodnotit sebe i druhé.

7.2.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny

Srovnání vlastní tvorby s originálem

Žáky asi bude zajímat, jak vypadala původní verze všech dvanácti básní, aby mohli vlastní tvorbu srovnat s původními texty K. Tomana, proto by bylo žádoucí pověsit obě verze na nástěnku a poskytnout tak všem možnost porovnání.

Srovnání básní

K této činnosti nám mohou posloužit kromě Tomanovy tvorby také básně J. Seiferta a F. Hrubína (Září). Cílem je konfrontovat texty se stejným námětem od několika různých autorů. Můžeme navázat na asociační aktivitu (poslech zvuků typických pro jednotlivá roční období) a žáci mohou zhodnotit, která báseň vychází z asociací nejvíce podobných těm jejich.

Samostatná práce

Dalším úkolem může být například vyhledávání básní se stejnou tematikou (roční období, měsíce, aj.) ve školní knihovně, na Internetu atd. Můžeme tuto činnost zadat žákům za domácí úkol. Tento způsob práce rozvíjí žákovu schopnost samostatné práce.

Pantomima¹²⁸

Jako úvodní motivační aktivitu bychom mohli použít stolní hru Aktivitu, resp. její část. Úkolem žáků bude pantomimicky ztvárnit slova související s tématem hodiny (např. trhací kalendář, sluneční hodiny, narozeniny, diář, znamení zvěrokruhu

¹²⁸ ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Scio, 2006.

apod.). Následovala by debata nad možným námětem hodiny, jenž se váže k jednotlivým slovům či slovním spojením.

Výtvarné ztvárnění jednotlivých básní

Současně se nabízí eventualita propojit hodinu s výtvarnou výchovou a k jednotlivým básním vytvořit ilustrace, které by se připojily k básním na nástěnce.

7.2.4 Zhodnocení hodiny

Cílem hodiny bylo přiblížit význam českých tradic souvisejících s důležitými historickými událostmi a s cyklem měnící se přírody.

Vlastní interpretace básně byla postavena na aplikaci metody vyžadující schopnost vyhledat explicitně i implicitně vyjádřenou informaci v textu a na základě logických postupů a propojení s jinými poznatky přijít na nejlepší možný způsob řešení. Z hodnocení hodiny samotnými žáky vyplývá, že básně jim po prvním přečtení přišly složité. Na druhou stranu až na jeden pár všichni přiřadili správný název k příslušnému měsíci, proto kladně hodnotíme doprovodný ilustrační materiál, který z části pomohl žáků objasnit zadaný úkol.

Asociační cvičení představivosti mají pro čtenáře mimořádný význam. Představy, které si vybavují na základě vlastních asociací, ovlivňují kvalitu prožívání a chápání díla. Z toho důvodu bylo do hodiny zakomponováno cvičení zaměřené právě na smyslové asociace, které mimo jiné sloužilo i jako relaxační prostředek. Tato aktivita byla žáky hodnocena jako nejzajímavější.

V praxi se nám osvědčilo, že literární výchova je pro studenty přitažlivější, umožňuje-li jim projevit vlastní kreativitu. Prostor k tvůrčímu vyjádření dostali studenti při tvorbě vlastní básně. Z výsledků vyplývajících z hodnotících dotazníků lze usoudit, že zážitek z tvorby bývá pro třídu silným a motivujícím zážitkem. Cyklus básní, který byl vytvořen jednotlivými skupinami, se vyznačoval značnou originalitou.

Prostřednictvím samostatné evaluace i společnou diskusí nad jednotlivými básněmi byl splněn požadavek rozvoje komunikačních dovedností a schopností objektivně hodnotit sebe i druhé.

7.3 Návrh hodiny 3 – Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem¹²⁹ (Příloha č. 12)

7.3.1 Obecné vymezení lekce

Anotace:

Člověk je součástí multikulturního světa a poznání svého vlastního kulturního zakotvení a respektování různých etnik vede k toleranci, vstřícnosti a ohleduplnosti. Cílem hodiny je nabourat některé mýty a stereotypy, které se vztahují k romské menšině a jiným národům.

Cíl:

Žák rozumí rozdílům etnických a kulturních skupin žijících v České republice i v Evropě;

... toleruje a respektuje odlišnosti národních a etnických skupin;

... uvědomuje si schopnost textu vyvolat různé asociace a vjemy, které dovede verbálně vyjádřit;

... všímá si jazykových formulací autora, vyhledává v díle motivy různého charakteru a vystihuje základní myšlenky textu;

... účelně se zapojuje do diskuse;

... orientuje se ve významových, symbolických, časových a prostorových rovinách literárního díla.

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní
Mezioborové přesahy a vazby:	Člověk a společnost
Průřezová témata:	Multikulturní výchova – Kulturní rozdíly
Časová dotace:	1 vyučovací hodina (motivační fáze: 3-5 min, první seznámení s textem: 3-5 min., interpretační fáze: 20 - 25 min., národnostní stereotypy a reflexe: 10 - 15 min)

¹²⁹ SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3.* vyd. Praha : SPN, 2008. s. 215.

Organizace řízení učební činnosti:	skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce, frontální výuka
Vyučovací metody:	práce s textem, odhalování ústřední myšlenky textu, produkční rozhovor, řízená diskuse
Speciální vzdělávací potřeby:	text básně v romském jazyce, pracovní listy s myšlenkovou mapou, národnostními stereotypy a fotografiemi, CD přehrávač

Tabulka 14 Obecné vymezení lekce 3

7.3.2 Metodický scénář lekce

1. Motivace (Příloha č. 13)

Organizační forma: partnerská výuka

Jako úvodní motivaci, která má žáky připravit na další práci, využijeme originální text v romském jazyce. Žáci se pokusí uhodnout, co bude obsahem vyučovací hodiny, proč se před nimi ocitl text v cizím jazyce a o jaký jazyk se jedná. Cílem této motivace je vytvořit moment překvapení a nasměrovat žáky k tomu, aby o literární výchově uvažovali v širším kontextu. Kromě toho získání pozornosti se navíc podpoří prezentovaný fakt, že se před studenty ocitl text představitelky romské literatury.

2. Seznámení s textem (Příloha č. 12)

Organizační forma: samostatná práce

Čtení ukázky z čítanky proběhne formou tichého čtení.

3. Interpretace a analýza textu - Myšlenková mapa¹³⁰ (Příloha č. 14)

Organizační forma: skupinová a kooperační výuka

Žáky rozdělíme do početně rovnoměrných skupin, kterým přidělíme za úkol vypracovat myšlenkovou mapu o významu básně. Každá skupina dostane k dispozici předtištěnou kostru mapy, která svými připravenými kategoriemi reprezentuje významové průsečíky básně. Úkolem žáků je rozšířit schéma o požadované informace (podložené textem). Po uplynutí časového limitu proběhne prezentace

¹³⁰ ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Scio, 2006.

práce jednotlivých skupin. Cílem aktivity je kromě samotné interpretace básně také rozvoj kompetence schopnosti kooperace a týmové práce.

Myšlenková mapa pomáhá rozvíjení a třídění myšlenek, zároveň žákům nabízí prostor k přehlednému uspořádání informací, které naznačuje vzájemné vztahy mezi jednotlivými motivy a umožňuje snadněji odhalovat nové souvislosti. Grafické znázornění slouží k lepšímu pochopení v kontextu s ostatními myšlenkami básně, se kterými žáci následně pracují. Prostřednictvím mapy se žáci nejprve koncentrují na dílčí myšlenky textu, což poslouží k lepšímu pochopení celku.

Je potřeba se ujistit, že žáci rozumí jednotlivých pojmům v kostře myšlenkové mapy (např. personifikace, inspirace básně, vjemy). Pokud žáci s podobným typem úkolu ještě nepracovali, je potřeba žáky s ním obeznámit a vytyčit hlavní zásady práce.

Návrh na řešení myšlenkové mapy je zobrazen v příloze č. 17.

4. Řízená diskuse

Při samotné realizaci této aktivizující výukové metody (viz kapitola 3.2) je důležitá schopnost učitele diskusi řídit, pružně reagovat na podněty žáků, usměrňovat tok jejich úvah, a bude-li zapotřebí, také je nenásilně rozšiřovat o další možnosti.

Seznam následujících otázek může sloužit jako základna pro možnou práci s tématem týkající se romské otázky. Vzhledem k tomu, že se jedná o diskusi s žáky, otázky a odpovědi jsou pouze orientační a mohou se v průběhu debaty měnit. Součástí pracovních listů jsou také fotografie (viz Příloha č. 16), které by žákům mohli pomoci v rozvíjení myšlenek a nalezení odpovědí na některé otázky.

Otázky k diskusi:

1., „Kterými tématy se báseň zabývá? Co se v básni líčí?“¹³¹

Postavením romských žen ve společnosti. Stesk po domově. Rodové tradice.

2. Najděte v básni motiv, který se několikrát opakuje? Starý ořech.

3. Proč je pro hrdinku důležitý starý ořech?

Žáci se zamýšlí nad symbolikou v básni. (Symbolizuje její mládí a bezpečí. Schovávala se za ním, když byla malá.)

4. Jak rozumíte posledním dvěma veršům básně? O čem mohli snít Romové?¹³²

¹³¹ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 216.

Poslední dvojverší demonstruje hrdinčin vztah k národní tradici s podtónem melancholie a sentimentality.

5. *Za pomoci básně se pokuste charakterizovat, jak vypadal život romských mladých lidí.*

(2 sloka básně „Tak, holka, tu máš věno – a utíkej za tchyní, dělej, ať je na oběd uvařeno!“¹³³)

Dětství a dospívání romských dětí končí založením vlastní rodiny. Romské dívky se tedy zpravidla nevdařovaly z romantické lásky, ale většinou si musely za manžele brát muže, které jim vybrali rodiče.

6. *Jak byste charakterizovali tradiční pojetí způsobu života Romů? (Žáci pracují s fotografiemi na pracovním listě v příloze č. 16, které jim mohou posloužit k inspiraci.)*

- Život celé rodiny nebo komunity je soustředěn do jedné místnosti, většinou to bývá velká, obytná místnost.
- Průvodním jevem života některých romských rodin je tzv. vybydlování, což znamená značné zdevastování bytu nebo domu v relativně krátké době tak, že je nutná jeho rekonstrukce nebo demolice.
- Nezaměstnanost.

7. *Způsob života Romů je jiný také proto, že Romové uznávají jiné hodnoty než Češi. Jaké?*

Rozdíly mezi našimi kulturami jsou také v pojetí rodiny a vzájemných vztahů uvnitř ní. Mluvíme-li o rodině my, máme většinou na mysli nejbližší rodinný okruh, naše rodiče, prarodiče, sourozence, manžela, manželku a děti. Romové však považují za své blízké příbuzné celou svou rodinu. Největším trestem pro Roma bylo tudíž jeho vyhnání z rodiny.¹³⁴

Romové žijí přítomností a pro přítomnost. Budoucnosti nepřikládají příliš velký význam. V romských příbězích se většinou míchají různé prostory a časová pásma do jednoho.¹³⁵ Paralelně probíhající čas lze objevit i v ukázce Tery Fabiánové (viz myšlenková mapa).

¹³² SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 215.

¹³³ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 215.

¹³⁴ http://ec.europa.eu/news/employment/100408_cs.htm

¹³⁵ HLEBOVÁ, B. O čase v Rómských rozprávkách Eleny Lackovej. *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická universita, 2007. s. 27.

8. *Zamyslete se nad tím, proč je pro Romy rodinná sounáležitost tak důležitá a kde bychom mohly nalézt její kořeny?*

Při kočování byli Romové zcela nezávislí na okolní společnosti, ale uvnitř rodiny na sobě byli závislí beze zbytku. Rodina byla zdrojem obživy, měla funkci vzdělávací (chlapci se učili v rodině řemeslu, dívky starat se dobře o děti a o manžela) a také funkci ochrannou. Romové se proto se svojí rodinou velmi identifikovali.¹³⁶

9. *Čím jsou mimořádní a výjimeční?*

Např. jsou skvělí hudebníci a tanečníci.

10. *Proč pro ně nikdy nebyl život lehký?*

Většina z nich žije v chudobě na okraji společnosti. Jejich přístup ke vzdělání, pracovním příležitostem a lékařské péči je velmi omezený. Nacházejí se tak v začarovaném kruhu, který lze jen těžko prolomit.

11. *Jaký je postoj společnosti k otázce romské menšiny? Snaží se jim nějak pomoci? Znáte nějaké způsoby, jak se jim pomáhá?*

V současnosti se společnost zabývá problémy integrace Romů do společnosti. Na řešení některých těchto otázek jsou k dispozici finanční prostředky z rozpočtu Unie. Důležitým nástrojem je například Evropský sociální fond, který disponuje přibližně 12 miliardami eur, což představuje asi 10% celkového rozpočtu EU. Podporu z něho získají projekty, jejichž cílem je zlepšit sociální soudržnost v EU.¹³⁷ Dalším příkladem jsou například romská střediska, která pracují v terénu a snaží se jim pomoci.

12. *Pokuste se odhadnout, kolik romských obyvatel žije v České republice a celkově na území EU.*

Poté, co k EU ve dvou vlnách (v roce 2004 a 2007) přistoupily země bývalého východního bloku, se počet Romů žijících v EU několikanásobně zvýšil. V současnosti se jedná o přibližně 10-12 milionů příslušníků romské komunity, což znamená, že tvoří největší etnickou menšinu v EU. V České republice žije zhruba 300 tisíc Romů.¹³⁸

¹³⁶ Informace o dotacích a romské menšině jsme získali na portálu Evropské Unie. Dostupné z [www: <http://ec.europa.eu/news/employment/100408_cs.htm>](http://ec.europa.eu/news/employment/100408_cs.htm)

¹³⁷ Tamtéž.

¹³⁸ Tamtéž.

13. Věděli jste, že se každoročně koná mezinárodní den Romů? Pokuste se vyhledat (internet, kalendář...), kdy se tento svátek slaví?

Mezinárodní den Romů připadá na 8. duben, což je den vzniku Mezinárodní romské unie.¹³⁹

14. Jaké znáte slavné osobnosti romské národnosti? (zpěvačka Věra Bílá, skupina Gypsy.cz, spisovatelka Elena Lacková)

5. Národnostní stereotypy (Příloha č. 15)

Organizační forma: skupinová výuka, řízená diskuse

V následujícím cvičení žáci dostanou do ruky seznam několika stereotypních tvrzení, která negativně charakterizují různé národnosti, jejich úkolem je k jednotlivým stereotypům doplnit příslušnou národnost. Aktivita směřuje k diskusi na téma národnostní předsudky, etnický původ a xenofobie.

Tvrzení, stereotypy a diskusní otázky v tomto cvičení jsou pouze návrhem, kterým směrem by se rozhovor mohl ubírat. Je samozřejmě možné navržená tvrzení pozměnit nebo rozšířit.

Stereotypní tvrzení z pracovního listu:

1. Všichni jsou tlustí. - Američané
2. Jsou příliš hluční. - Italové
3. Mají černý smysl pro humor. – Angličané
4. Je to národ zlodějů. – Poláci, (ČR)
5. Myslí si, že jsou nejlepší na světě. – Američané
6. Prodávají nekvalitní zboží – Vietnamci
7. Jsou levná a nekvalifikovaná pracovní síla. – Ukrajinci
8. Jsou výbojní, agresivní, mají sklon k autoritářství a totalitarismu – Němci¹⁴⁰

¹³⁹ International Romani Union vznikla 8. dubna 1971 v Londýně. Romové slaví Mezinárodní den Romů každoročně od roku 1990, kdy byl ustanoven na 4. kongresu Mezinárodní romské unie ve Varšavě.

¹⁴⁰ MACANDREW, R.; MARTÍNEZ, R. *Taboos and issues*. London : MEGA BOOKS INTERNATIONAL, 2001. s. 22.

Otázky k diskusi:

1. *Slyšeli jste někdy nějaké podobné tvrzení o České republice nebo o Romech?*

Doplňte k číslu devět.

2. *Myslíš si, že by tato tvrzení dokázala člověka z příslušného státu urazit?*

3. *Vadilo by ti, kdyby se o České republice někdo vyjadřoval obdobným způsobem?*

Proč?

4. *Jaký negativní dopad mohou mít tyto předsudky?*

5. *Pokuste se k jmenovaným národnostem vymyslet pozitivní charakteristiku.*

7.3.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny

Vyhledávání informací

Učitel může žákům zadat úkol, aby vyhledali informace o romském etniku (původ, zvyky, autory a významné osobnosti...). Následující hodina by mohla být uvedena prezentací výsledků jejich bádání. Tato oblast nabízí i možnost projektového vyučování.

Žáci také mohou vyhledat (např. na Internetu) informace o současné romské literatuře, popřípadě o literatuře jiných menšin žijících v českých zemích, a seznámit tak spolužáky s uměleckými texty, jež je zaujaly.¹⁴¹

Práce s romskými pohádkami

Z historických pramenů je známo, že pohádky měly v romské kultuře své četné místo. V mnohých osadách se několikrát do roka konalo v největší místnosti veřejné vyprávění pohádek.¹⁴² Žáci si mohou přečíst pohádku například od romské spisovatelky Eleny Lackové a pokusit se srovnat dva texty různých autorů. Práce by byla založena na komparaci a kontrastu různých aspektů prezentovaných ukázek (společná tematika, rozdíly žánrů, stylů, jazyka apod.).

Poslech romské hudby

¹⁴¹ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 215.

¹⁴² HLEBOVÁ, B. O čase v Rómských rozprávkách Eleny Lackovej. *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická universita, 2007. s. 27.

Jako motivační prvek může být použita hudba či výtvarná díla slavných romských osobností, zároveň by se tak dosáhlo integrace hudební nebo výtvarné výchovy (např. poslech romské zpěvačky V. Bílé, fotografie od J. J. Horvátha aj.)

Tvořivá činnost¹⁴³

V hodinách výtvarné výchovy se studenti mohou pokusit báseň ilustrovat a kresbou tak vyjádřit, čím na ně báseň nejvíce zapůsobila.

Žáci mohou vytvořit vlastní grafickou podobu básně – kaligram.

7.3.4 Zhodnocení hodiny

Prostřednictvím návrhů aktivit s textem jsme se snažili o posílení mezipředmětových vztahů (mezioborový přesah do oblasti Člověk a společnost) a zakomponování průřezového tématu Multikulturní výchova. Cílem hodiny bylo seznámit žáky s kulturními rozdíly zejména romského etnika. Snažili jsme se, aby si uvědomili vývojové změny v jejich životě i ve způsobu jejich uměleckého zobrazování.

Úvodní aktivita měla studenty aktivizovat a připravit na další práci i téma hodiny. Interpretace textu byla postavena na bázi metody kritického myšlení (myšlenková mapa) a aktivizující metody interpretačního rozhovoru. Kladné hodnocení ze strany žáků získala právě práce s myšlenkovou mapou o významu básně. Tato aktivita je zaměřena na rozvoj klíčové kompetence k řešení problému a kompetence sociální a personální. Žáci se jejím prostřednictvím učí při řešení daného úkolu efektivně spolupracovat s druhými. Ukázka práce studentů s myšlenkovou mapou je zobrazena v příloze č. 23.

Závěrečné cvičení rozvíjí schopnost tolerovat odlišnosti jiných národnostních skupin a rozpoznat projevy rasové nesnášenlivosti.

Z hodnocení dotazníků vyplněných žáky vyplývá, že se dozvěděli nové zajímavé poznatky týkající se romské menšiny. Schopnosti, které žáci v hodinách nejvíce uplatňovali, byly dle jejich názoru spolupráce, komunikace a schopnost zdůvodňovat.

¹⁴³ SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.

Závěrem je třeba poznamenat, že náplň této hodiny po pedagogovi vyžaduje vysokou míru taktu a empatie, diskuse na téma národnostních menšin by však v každém případě měla být řízená. Učitel v diskusi plní důležitou funkci, protože se nachází v roli moderátora a vzoru pro žáky, má žáky podněcovat a zároveň směřovat k tomu, aby diskutovali mezi sebou navzájem. Dále také zajišťuje, aby se diskuse příliš neodklonila od tématu. Z toho důvodu jsme také věnovali větší pozornost sběru informací týkající se romské problematiky.

7.4 Návrh hodiny 4 – Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou¹⁴⁴ (Příloha č. 20)

7.4.1 Obecné vymezení lekce

Anotace:

Vybraný text pracuje s dramatickým ztvárněním známé pohádky Dlouhý, Široký a Bystrozraký, což umožňuje tematicky provázat výuku s motivy pohádek, které jsou žákům známé a blízké. Návrh hodiny tak není jen seznámením s dramatickou tvorbou Zdeňka Svěráka a Ladislava Smoljaka, ale také poskytuje možnost zužitkovat dříve získané poznatky o základních rysech pohádky.

Cíl:

Žák dokáže vyjádřit své dojmy z četby a divadelní hry;

...uceleně reprodukuje význam textu i dramatického ztvárnění;

...efektivně pracuje s textem a dokáže vyhledat potřebnou informaci k řešení problému;

...orientuje se ve významových rovinách literárního díla;

...vyhledává v díle motivy různého charakteru;

...účelně se zapojuje do diskuse.

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní
Časová dotace:	1 vyučovací hodina (motivační fáze: 5-10 min., práce s textem + reflexe: 25 min., nahrávka: 10 min, reflexivní fáze: 10 min)
Organizace řízení učební činnosti:	skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce
Vyučovací metody:	brainstorming, I.N.S.E.R.T., řízená diskuse, práce s textem

¹⁴⁴SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 112 - 114.

Speciální vzdělávací potřeby:	pracovní list, počítač nebo projektor, CD nebo nahrávka divadelní hry
--------------------------------------	---

Tabulka 15 Obecné vymezení lekce 4

7.4.2 Metodický scénář lekce

1. Motivační fáze – Brainstorming¹⁴⁵

Organizační forma: skupinová výuka

V první fázi aktivity žáci ve skupinách produkují množství originálních nápadů na téma „Pohádka“. Asociace a myšlenky, jež je ve spojitosti s tímto slovem napadají, si zaznamenávají do sešitu. Po uplynutí stanoveného časového limitu mluvčí skupin napíše na tabuli výsledky, ke kterým žáci dospěli. Poté shromážděné údaje vyhodnotíme a shrneme. Učitel na tabuli nakreslí filtrační baňku, do které se zapíše nejdůležitější znaky pohádky (Příloha č. 20). Cílem aktivity je charakterizovat pohádku jako literární žánr.

2. Seznámení s textem - I.N.S.E.R.T.¹⁴⁶ (Příloha č.20)

Organizační forma: samostatná práce, skupinová práce, řízená diskuse

I.N.S.E.R.T.¹⁴⁷ je aktivizující metoda výuky, jež stimuluje kritické myšlení a podporuje pozorné a uvědomělé čtení. Informace v textu jsou označovány konkrétními znaménky – známé myšlenky čtenáři zatrhnou fajfkou (~), neznámé či nové informace označí znaménkem plus (+), názorům v textu, se kterými nesouhlasí, přiřadí znaménko minus (-), k myšlenkám, o kterých by se chtěli dozvědět více informací, připiší otazník (?). Znaménky nemusí označovat každou větu. Po analýze textu si do tabulky na pracovním listě vypíší pouze informace, se kterými nesouhlasí nebo o kterých by se chtěli dozvědět více informací.

Následuje diskuse, ve které si žáci sdělují své postřehy, přičemž nejvíce se zabývají částmi označenými písmenky minus (-).

¹⁴⁵ ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Scio, 2006.

¹⁴⁶ ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Scio, 2006.

¹⁴⁷ Interactive Notation System to Effective Reading and Thinking.

3. Interpretace a analýza díla

Organizační forma: skupinová výuka

Práce s pracovním listem, který obsahuje znění otázek související s uměleckým textem, probíhá ve skupinkách. Některé odpovědi na otázky jsou v díle explicitně vyjádřeny, jiné vyžadují schopnost přemýšlet, spojovat souvislosti a uplatňovat své vlastní zkušenosti.

Nabídka možných otázek pro práci s textem:

1. *Jaké znáte sběratele pohádek?*

(např. Němcová, Erben, Kubín, bratři Grimmové)

2. *Jaký je Cimrmanův názor na pohádku? Co jim vytýká?*

Vytýká jim například jejich nelogičnost, naivitu (Např.: Karkulka i babička přežily v útrokách vlka bez sebemenší újmy,...).

3. *Jak chápete formulaci „Cimrman nemilosrdně buší do Červené Karkulky.“*

Jedná se o kritiku nikoli o mlácení do Karkulky.

4. *Pokuste se vytvořit jiné dvojsmyslné tvrzení.*

5. *„Proč se Cimrman domníval, že Babička je psána „drsným, vojáckým jazykem“¹⁴⁸?*

Na základě toho, že mu bylo dílo zprostředkováno celníkem.

6. *„Kterými postavami z Babičky se Cimrman nechal inspirovat při psaní Dědečka?“¹⁴⁹*

Babičkou, vnoučaty, zámeckou paní, Viktorkou

7. *Proč se musel Cimrman své sběratelské činnosti vzdát?*

Vesničanům se nelíbil Cimrmanův způsob sběru pohádek.

8. *Souhlasíš s tvrzením v ukázce? Jaký je tvůj názor na pohádku?*

8. *Dívají se vaši rodiče na pohádky? Co je na pohádkách láká?*

Část jejich já je pořád dítětem. Prostřednictvím pohádek unikají do světa, kde dobro vítězí nad zlem apod.

¹⁴⁸ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 114.

¹⁴⁹ SOUKAL, J. *Čítanka 9.* 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 115.

4. Divadelní ukázka Cimrmanovy hry Dlouhý, Široký a Krátkozraký

Divadelní ukázku lze najít na internetové stránce [www.youtube.com](http://www.youtube.com/watch?v=nHY7QSWkoDA):
<http://www.youtube.com/watch?v=nHY7QSWkoDA>

5. Reflexivní rozhovor

Činnost úzce navazuje na předchozí aktivitu. Jedná se o zhodnocení zhlédnuté ukázky a konfrontaci dramatického ztvárnění s původním zněním pohádky. Cílem této aktivity je poukázat na syntézu umění s literaturou. Po žácích se vyžaduje schopnost aplikovat elementární poznatky z literatury na hodnocení divadelní tvorby.

Návrh otázek k diskusi:

- 1. Líbila se vám ukázka? Proč ano, proč ne?*
- 2. Které ze základních rysů tradiční pohádky autoři ve svém zpracování využili?(Fixační baňka z úvodu hodiny poslouží jako vodítko při snaze najít odpověď na tuto otázku.)*
- 3. Přišla vám ukázka vtipná? Na čem je založen humor ve zhlédnuté ukázce?*
(jazykové hříčky; ironie; počínání herců, kteří inscenují Cimrmanovu hru; předstírání herecké naivity a nezkušenosti)
- 4. Na Vševěda se muselo mluvit v rýmech? Dokázali byste to také?*
- 5. Představte si, že mluvíte k Vševědovi. Pokuste se zhodnotit dnešní hodinu, použijte formulace vět, které se budou rýmovat.*

7.4.3 Návrh aktivit nad rámec vyučovací hodiny

Vyhledávání potřebných informací

Ve třídě jsou vytvořena čtyři stanoviště s různými odbornými či uměleckými texty. Úkolem žáků je v určeném časovém limitu získat potřebné údaje k zodpovězení otázek, jež si pedagog předem připraví. Informace, které touto formou vyhledají, se stanou východiskem pro práci s následující ukázkou. Výsledky jejich práce každá skupina prezentuje a ostatní studenti si své odpovědi mohou doplnit o postřehy spolužáků. Aktivita slouží k rozvoji dovednosti vyhledat si potřebné informace a rozvíjí schopnost orientace v různých informačních zdrojích.

Ve spojitosti s předchozím textem se nabízejí tyto možnosti: autorské divadlo, Jára Cimrman, Dlouhý, Široký a Bystrozraký, Babička.

Pantomimické ztvárnění pohádek

Úkolem žáků je pohybově ztvárnit pohádkové postavy. Podstata parafrázování pohybem vychází z převedení volného překladu „čehosi“ do pohybu nebo vyjádření téhož volně jinými prostředky. Pantomimicky lze v podstatě ztvárnit cokoli.¹⁵⁰ Výběr postav může být ponechán na žácích, ale je dobré si připravit návrhy postav, kdyby jim došly nápady.

(Červená Karkulka, Šípková Růženka, Popelka, Večernice, Vlk, Ježibaba, Ivánek, děd Vševěd,...)

Pětilístek¹⁵¹

Charakteristika postav pomocí metody „Pětilístku“ poskytuje možnost vyjádřit svůj pohled na danou postavu.

Obecný vzor

Jméno postavy

Jaká postava je – charakteristika 2 přídavnými jmény

3 slovesa, která nejvíce postavu vystihují

Věta složená ze 4 slov – heslo postavy, citát, věta, která ji nejvíce vystihuje

Podstatné jméno/citoslovce shrnující můj dojem

Tvorba křížovky

K reflexi nad tématem hodiny je možné zvolit tvořivou činnost žáků. Jejich úkolem bude vytvořit křížovku nebo kviz, který se bude vztahovat k novým poznatkům z hodiny. Učitel vytvořené křížovky může vybrat a v následující hodině jednu z nich použít jako motivační aktivitu, čímž zároveň docílí lepší fixace probrané látky.

¹⁵⁰ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozšířené vyd. Praha : Agentura Strom, 1998.

¹⁵¹ VĚŘÍŠOVÁ, I.; KRUGER, K.; BĚLÍNOVÁ, E. a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři*. 1. vyd. Praha : Aktris, 2007.

Tvořivá činnost

Charakteristických rysů pohádek je možné využít také v hodinách slohu, kde se studenti mohou pokusit formulovat svůj vlastní pohled na pohádky nebo napsat pohádku z pohledu některé z hlavních postav (např. Jak by asi pohádku vyprávěl Vlk v Červené Karkulce apod.).

Jaké kouzlo dovedeš?¹⁵²

Aktivita zaměřená na vnímání hmatovými vjemy. Děti sedí v kruhu, oči mají zavřené, do rukou za zády dostávají „kouzelné“ předměty (např. zvoneček, ubrousek, proutek, hrneček, jablko apod.). Pokud si vybaví, z které pohádky předmět znají, dají ostatním hádanku (např. Kdo mě sní, tak se otráví. – Otrávené jablko z pohádky o Sněhurce.).

7.4.4 Zhodnocení hodiny

Lekce je postavena na aplikaci aktivizujících metod výuky a aktivit podporujících kritické myšlení (brainstorming, I.N.S.E.R.T). První aktivita posloužila k oživení a upevnění poznatků souvisejících s literárním žánrem pohádka. Studenti se s metodou kritického myšlení I.N.S.E.R.T. setkali poprvé, ale na základě zkušeností z praxe můžeme konstatovat, že fungovala výborně. Kromě toho, že efektivně přispívá k lepší orientaci v literárním díle, také napomáhá k vytváření vlastních úsudků a názorů na daný text. Tato aktivita však pro žáky byla nová a zabrala více času, než jsme předpokládali, proto jsme v rámci další hodiny věnované tomuto tématu měli možnost vyzkoušet i některé alternativní aktivity, jež v práci nabízíme. Celkem byly tomuto tématu věnovány dvě vyučovací hodiny. Z návrhu aktivit nad rámec jedné vyučovací hodiny (kap. 7.4.3) se v praxi osvědčila zejména aktivita Pětílístek a Jaké kouzlo dovedeš.

V lekci jsou kombinovány prvky tvorby dramatické a prozaické, což přispívá ke konkrétnějšímu rozlišení a charakteristice jednotlivých literárních druhů a žánrů. Dramatická ukázka, kterou měli studenti možnost zhlédnout, rozvíjí estetické vnímání žáků a její následné hodnocení schopnost formulovat vlastní dojem

¹⁵² BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. s. 53.

z představení. Cílem aktivity bylo, aby žáci byli schopni vyjádřit své postoje, pochopili hodnotu svých názorů a naslouchali mínění ostatních.

Text ukázky je vtipný a pro žáky přitažlivý. Celkově studenti hodinu v dotaznících hodnotili jako velmi zábavnou. Atmosféra ve třídě byla uvolněná, což způsobilo větší míru kreativity v úkolech, jež vyžadovaly tvůrčí práci žáků. (např. v úloze *Představte si, že mluvíte k Vševědovi. Pokuste se zhodnotit dnešní hodinu, použijte formulace vět, které se budou rýmovat. Pokuste se vytvořit jiné dvojsmyslné tvrzení*). V příloze č. 23 je zobrazen veršovaný text, který měli studenti vytvořit na konci hodiny nebo doma za domácí úkol.

7.5 Návrh hodiny 5 – Robert Fulghum: Možná, možná ne (Když mé dospělé děti)¹⁵³

Všechno co potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce (Šalamounovy ostrovy)¹⁵⁴

7.5.1 Obecné vymezení lekce

Anotace:

Jaké místo ve společnosti zaujímáme, je do značné míry důsledkem toho, jak o mezilidské vztahy pečujeme. Interpretací a srovnáním dvou uměleckých textů, které svou myšlenkou umožňují nastínit problematiku mezilidských vztahů, chceme propojit estetický zážitek z četby s poznatky a zkušenostmi z běžného života.

Cíl:

Žák chápe principy slušného chování a morálních norem;

...chápe etický a filozofický význam díla;

...identifikuje v textu etické a morální hodnoty;

...vystihuje podstatu kvality mezilidských vztahů;

...dovede vyjádřit své dojmy z uměleckého díla;

...orientuje se v problematice hodnot a postojů významných pro lidské chování;

...účelně se zapojuje do diskuse.

Klíčové kompetence:	Kompetence k učení, kompetence k řešení problému, kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní
Mezioborové přesahy a vazby:	Občanská výchova
Průřezová témata:	Osobnostní a sociální výchova – Mezilidské vztahy
Časová dotace:	1 vyučovací hodina (motivační fáze: 10 min., práce s texty: 25 min., tvořivé psaní: 10 min.)

¹⁵³ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 89.

¹⁵⁴ FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha : Argo, 1996.

Organizace řízení učební činnosti:	skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka, samostatná práce
Vyučovací metody:	řízená diskuse, řízená diskuse, hlasité čtení, kreativní psaní, práce s textem, kritické myšlení
Speciální vzdělávací potřeby:	pracovní list (Příloha č. 21)

Tabulka 16 Obecné vymezení lekce 5

7.5.2 Metodický scénář lekce

1. Motivační fáze

Organizační forma: skupinová práce

V úvodní fázi hodiny se žáci pokusí nalézt odpověď na otázku týkající se lidských vztahů, společnými silami vytvoří seznam pravidel chování podporující dobré mezilidské vztahy. Prezentované návrhy se zaznamenávají na tabuli, poté následuje vyhodnocení nápadů a výběr deseti zásad, které žáci považují za nejdůležitější.

- 1. Jakým způsobem se chováme, abychom podporovali dobré vztahy mezi blízkými?*
- 2. Pokuste se sestavit seznam pravidel chování podporující dobré mezilidské vztahy.*

2. Seznámení a práce s texty

Organizační forma: hlasité čtení, samostatná práce, partnerská výuka, řízená diskuse

Seznámí s ukázkou „Když se mé dospělé děti...“ proběhne hlasitou formou čtení, kdy se studenti ve čtení střídají po jednotlivých větách. V průběhu práce s textem se obměňují různé organizační formy výuky v závislosti na požadavku položené otázky.

Nabídka možných otázek pro práci s textem:

Když se mé dospělé děti...

- 1. Jaké pocity ve vás text vzbuzuje? Charakterizujte obsah ukázky jedním slovem?*
(např.: zpověď, doznání)
- 2. Jsou autorovy poklesky jen úsměvné? K jednotlivým prohrškům přidejte symboly podle jejich závažnosti.*



Některé z prohrěšků se týkají vážných věcí a vedou k přemýšlení o vzájemných vztazích mezi rodiči a dětmi.¹⁵⁵

3. *Vyberte z autorových provinění to, které považujete za nejzávažnější přestupek proti principům slušného chování.*

Pozn. Svůj výběr nejprve jednotlivci srovnají a odůvodní ve dvojicích, následně se celá třída pokusí shodnout na třech proviněních, které podle nich závažně porušují morální zásady a principy slušného chování. Jednotlivé návrhy jsou zapisovány na tabuli. Svou volbu musí žáci zdůvodnit. Výsledná selekce tří prohrěšků proběhne hlasováním.

4. *Spáchali jste vy nebo někdo z vašich blízkých někdy některé z autorových prohrěšků? (rozhovor ve dvojicích)*

Bylo by dobré, aby sám učitel uvedl nějaký příklad, lze tak žáky snáze motivovat ke spolupráci. (Např. Když jsem byla malá, měla jsem malého králíčka, který jednoho dne umřel. Ptala jsem se maminky, co dělá králíček v lednici, a ta mi tvrdila, že králíčkoví bylo moc teplo, a proto teď spinká v lednici.)

5. *Co přimělo autora k tomu, aby se autor ze svých provinění „vyzpovídal“?*

Děti se mu v dospělosti přiznaly, co prováděly za jeho zády a on si uvědomil, že taky vlastně provedl pár nekalostí.

6. *Zamyslete se nad tím, jak se chováte vy k blízkým lidem a pokuste se sepsat seznam vlastních provinění?*

3. Šalamounovy ostrovy

V další fázi hodiny se žáci seznámí s krátkým fejetonem „Šalamounovy ostrovy“, který poslouží k vyhledání myšlenkových souvislostí mezi texty. Na základě přečtených ukázek ukázky žánrově zařadíme a určíme znaky fejetonu.

¹⁵⁵ SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. s. 123.

Nabídka možných otázek pro diskusi:

1. *Je mezi texty nějaká tematická souvislost? Pokud ano jaká?*

Obě ukázky nepřímo vypovídají o lidských vlastnostech a komplikovaných mezilidských vztazích.

2. *Podtrhněte část v textu, která nejlépe vystihuje myšlenku ukázky, a svou volbu zdůvodněte.* (práce ve dvojicích)

„Když se křičí na něco živého, obvykle to ducha uvnitř zabije. Hole a kameny nám mohou zlámat kosti, ale slova nám zlomí srdce....“

3. *Souhlasíte s tím, že slovo může někdy ublížit víc než rána? Stalo se vám někdy, že vám někdo „ublížil slovem“?*

4. *Pokuste se shrnout znaky obou textů. Co je pro ně charakteristické? K jakému žánru byste je zařadili? Do jakého uměleckého stylu?*

Fejeton

- je útvar stylu publicistického a uměleckého;
- zpracovává drobná zajímavá aktuální témata všedního denního života v novém pohledu;
- měl by být zpracován lehkým, zábavným, ironickým nebo humorným tónem;
- vtipně a duchaplně kritizuje s cílem vyvolat okamžitou odezvu;
- jazyková stránka: vtipné formulace, neotřelé, komické spojování slov, neobvyklost slovních spojení (nadsázka, obraznost, fantazie), hovorové prostředky, ironie, satira, působivý titul.

5. *Znáte nějakého jiného fejetonistu?* (Jan Neruda, Rudolf Křesťan)

4. Tvořivá činnost

Žáci se pokusí vytvořit svůj vlastní krátký fejeton na téma mezilidské vztahy. Tato aktivita se vrací k tvořivé činnosti žáků v úvodu hodiny a poslouží jako reflexe, která je pro vyučujícího cennou vazbou. Jejím prostřednictvím se studenti zároveň učí vyjadřovat své pocity a formulovat vlastní názory na danou problematiku.

7.5.3 Návrhy aktivit nad rámec vyučovací hodiny

Klíčová slova – motivační aktivita

Z textu úryvku (Na Šalamounových ostrovech) jsou vybrána klíčová slova, která učitel napíše na tabuli. Žáci pracují ve dvojicích a mají několik minut na to, aby si promysleli veškeré souvislosti, které je mezi slovy napadnou a pokusili se ve stručnosti shrnout možnou zápletku příběhu. Některé jejich nápady se mohou přečíst nahlas. Aktivita slouží jako motivující faktor, který v žácích podnítl chuť si přečíst ukázkou a zjistit skutečnou zápletku, čímž vytváří potřebnou základnu pro následné srovnání. Po přečtení příběhu mohou žáci určit, kdo z nich byl svými nápady nejbližší pravdě.

(Klíčová slova: kácení stromů, křik, obyvatelé Šalamounových ostrovů, duch stromu, zlomené srdce aj.)

Kombinace textu s obrazovým materiálem

V rámci výtvarné výchovy se mohou jednotlivé prohršky doplnit o ilustrace.

Doplnění pointy¹⁵⁶

V textu č. 2 může být vynechána pointa a učitel může žáky vyzvat, aby se myšlenku ukázky pokusili vytvořit sami. Na tomto typu cvičení se ukáže, zda pochopili obsah sdělení správně.

Volné psaní

Tato aktivita je založena na volné asociaci myšlenek. Na volný list papíru studenti zaznamenají vše, co je k probrané ukázce napadne, píšou bez zastavování a nesmí se vracet k již zapsané myšlence. Nápady formulují do vět bez ohledu na pravopisnou či gramatickou stránku.

Je potřeba stanovit časový limit (např. 3 minuty) a žáky s ním obeznámit. Dobrovolníci mohou své výtvořky přečíst celé třídě, pokud se budou stydět, mohou prezentovat své myšlenky sousedovi.

¹⁵⁶ SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002.

7.5.4 Zhodnocení hodiny

Vybrané ukázkové texty se zabývají otázkou mezilidských vztahů, což poskytuje prostor pro snadné zakomponování průřezového tématu Osobní a sociální výchova. Cílem hodiny bylo propojit estetický zážitek z četby s poznatky z běžného života. Žáci měli prostřednictvím vhodně zvolených aktivit a interpretačních metod příležitost k vlastnímu sebevyjádření.

Navržené učební činnosti a úlohy se prokázaly být efektivní vzhledem ke stanovaným cílům. Otázky a aktivity vyžadovaly schopnost vyjádřit a správně formulovat dojmy z umělecké četby a práce s texty studentům nabídla široké prožitkové možnosti.

Téma bylo žákům blízké a z hodin estetické výchovy se obratně orientovali v problematice hodnot a postojů, jež jsou významné pro lidské chování a mezilidské vztahy.

Činnost žáků byla završena tvorbou vlastního fejetonu. Tento úkol však většina žáků dokončila za domácí úkol a prezentace jejich výtvorů proběhla v hodině slohu.

7.6 Celkové zhodnocení návrhů hodin

Navržené hodiny poskytují nástin pro práci s literárním materiálem v *Čítance 9*, nabízejí pestrou škálu nejrozumnějších činností k vybraným textům, jež se však dají snadno použít i na jiné než námi zvolené ukázky. Jde o nabídku, která může být učitelem v hodinách literární výchovy přetvořena do jiných souvislostí.

Volba textů v součinnosti s navrženým praktickým modelem vede žáky k atraktivnímu komunikačnímu přístupu k interpretaci díla, ve kterém mohou uplatňovat vlastní tvůrčí vynalézavost, neboť do každé hodiny jsou zařazeny aktivity podněcující studenty k vlastní tvořivé činnosti. Ukázky některých studentských výtvorů jsou zobrazeny v příloze č. 23.

Kromě interpretace literárních děl běžně používaných ve škole jsme se pokusili texty využít i k jiným aktivitám, které sloužily jak k výchově jazykové, literárně teoretické, tak k výchově estetické. Snahou bylo, aby hodiny žáky zaujaly, pobavily, poučily a zároveň je vhodně volenými aktivitami zaujmout. Ukázalo se, že pokud se žáci skutečně aktivně podílejí na činnostech souvisejících s uměleckými texty, stávají se pro ně ukázky přitažlivějšími a zvyšuje se i jejich prožitek z četby.

Je potřeba, aby učitel při přípravě hodin zvážil možnosti třídy a v ohledu na danou skupinu si stanovil cíle hodiny. Všechny navržené lekce byly vyzkoušeny v hodinách literární výchovy s žáky, se kterými se pracovalo po celý školní rok, proto výběr některých činností odpovídal jejich zájmu a schopnostem. Praxe ukázala, že tyto aktivity pak žáci vykonávají s větší chutí. Na druhou stranu některé činnosti, na které žáci nebyli zvyklí (např. metoda I.N.S.E.R.T.), se nevešly do námi navržené časové dotace, z toho důvodu byly některé úkoly dodělávány za domácí úkol či v následujících hodinách. Je vhodné při použití navržených hodin zvážit možnosti žáků a časové údaje přizpůsobit podmínkám třídy.

Návrhy hodin literární výchovy nesledovaly jen záměr prakticky vyjádřit interpretační možnosti při práci s literárním textem, ale také směřovaly k ověření, které z metod didaktické interpretace děl a z kreativních žákovských aktivit se mohou nejvíce osvědčit v praxi. Nejúčinnějším motivačním stimulem se prokázalo být nalezení nějakého rozporu, jenž žáky aktivizuje k problémovému myšlení a k radosti z objevování.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo vytvoření pracovních listů s návrhy možných činností a aktivit k vybraným literárním textům inovované čítanky pro 9. ročník základní školy. Pro úspěšné vytvoření fungujícího materiálu byly nejprve charakterizovány výukové metody, které lze aplikovat v hodinách literární výchovy.

V dalším oddílu byly popsány klíčové kompetence, vymezené z hlediska Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání. Poukázali jsme na strategie, podle nichž se dají tyto kompetence v hodinách literární výchovy patřičně rozvíjet. Stěžejní kapitola teoretické části pak byla také zaměřena na seznámení s různými komponenty a funkcemi čítanky. Formulace hodnotících kritérií učebnic se stala základem pro analýzu vybraných čítankových řad.

Analyticko-komparační část diplomové práce se nejprve zabývala popisem a analýzou vybraných čítankových titulů a jejich doprovodného materiálu. Práce v tomto oddíle sledovala, zda hodnocené čítanky splňují požadované parametry. Cílem těchto analýz bylo srovnat staré a inovované vydání čítanky a na základě této komparace postihnout rozdíl ve struktuře didaktického přístupu jednotlivých publikací a přinést pohled o kladných i problematických rysech výše uvedených titulů.

Z podrobného rozboru je patrné, že inovované vydání čítanky nakladatelství SPN zcela nesplňuje požadovaná kritéria. Čítanka 9 se prokázala nevyhovující zejména v oblasti řízení učení. Úlohy k ukázkám po čtenářích nevyžadují objevování a obsahují jen málo podmětů k zamyšlení, čímž je značně oslabena schopnost žáků uvědomit si význam schopnosti porozumět literárnímu textu. Stylizace otázek a znění úkolů v analyzované čítance se ve větší míře orientuje na mechanické dekodování významů slov, pasivní přijímání informací z textu a rekonstrukci děje čteného úryvku.

Analýzou byl rovněž odhalen nedostatek úkolů či námětů k činnostem, jež by vyžadovaly tvořivou činnost žáků, proto jsme se ve vlastních návrzích možných činností s textem zaměřili i na tento bod. Šlo nám především o navržení aktivit podněcující žáky k vlastní kreativě.

S ohledem na požadavky RVP ZV lze považovat za nevyhovující také fakt, že učebnice přímo nenabízí žádnou možnost kooperačních činností, při nichž by žáci mohli rozvíjet schopnosti argumentace, prosazení vlastního názoru či toleranci

k jinému mínění. Stejně tak chybějí náměty k úkolům, jež by žáky podněcovaly k zhodnocení své vlastní práce či práce svých spolužáků.

Výběr kvalitního didaktického materiálu a evaluace učebnice je složitá a časově náročná práce. Definovaná hodnotící kritéria pro analýzu učebnice i provedené analýzy čítanek mohou pedagogům či ředitelům škol, kteří jsou postaveni před volbu přiměřené učebnice pro jejich žáky, usnadnit výběr vhodného kvalitního materiálu. Práce může posloužit jako návod, na co klást při volbě čítanky patřičný důraz.

Analýza jednotlivých čítanek i jejich doprovodného materiálu poukázala na nedostatky v učebnicích, což posloužilo jako inspirace k navržení praktického materiálu pro hodiny literární výchovy, který by se pokusil některé zmíněné nedostatky odstranit.

Cílem třetí části diplomové práce bylo vytvoření návrhů hodin, ve kterých byly použity konkrétní aktivizující či komplexní metody výuky, aby se napravily nedostatky zjištěné při podrobné analýze čítanky. Při jejich realizaci jsme využili prvků kritického myšlení, zejména model třífázového učení, dle kterého jsou tyto výstupy rozfázovány. Propojením klíčových kompetencí s aktivizujícími a komplexními metodami výuky se potvrdily teoretické předpoklady, že tyto hodiny zvyšují efektivitu práce a zájem o předmět jako takový. Navržené hodiny přinášejí nové možnosti práce s čítankovými texty, podporují radost z četby a oživují stereotypní vyučování. Příprava takovýchto hodin sice vyžaduje více času a invence, navíc nikdy nemáme jistotu, že se tyto aktivity setkají s nadšením samotných žáků. Vše se dá ale změnit, záleží jen na přístupu učitele.

Funkčnost hodin byla ověřena v praxi se studenty deváté třídy. V rámci aplikace jednotlivých modelových hodin žáci vždy v závěru hodiny vyplnili krátký dotazník zkoumající jejich spokojenost s hodinou. Dotazník zohledňoval také klíčové body pro návazný rozbor těchto hodin. Z odpovědí v dotaznících se potvrdily předchozí teoretické předpoklady, že na základě vhodně navržených aktivit a činností s textem mohou žáci hodinu prožít aktivně a tvořivě, naučit se využívat svých schopností a rozvíjet svůj potenciál. V praxi jsme však také zjistili, že někteří žáci se těžko přizpůsobují aktivně koncipovaným hodinám, z čehož vyplývá, že by měli být tímto způsobem vedeni postupně, od nejnižších ročníků a především nenásilnou formou.

Stručný přehled výukových metod v teoretické části či samotné návrhy možných aktivit a činností v navržených hodinách mohou učitelům pomoci při hledání nových cest k inovaci v plánování a sestavování jejich hodin. Při vytváření metodického scénáře jednotlivých hodin jsme se skrze navržené aktivity a činnosti snažili o originální, zábavné a co nejpestřejší pojetí výuky. Úkolem hodin bylo, aby poznání a recepcie vybrané ukázky byla těsně spjata se zážitkovým čtením, což by mohlo studenty více motivovat a zároveň poskytnout alternativu k tradičně pojatým úkolům v čítankách.

Diplomová práce může posloužit jako inspirační zdroj pro práci v hodinách literární výchovy těm učitelům, kteří chtějí pomocí tvořivých a aktivizujících metod výuky podporovat nejen rozvíjení klíčových kompetencí u svých žáků, ale také jejich zájem o literaturu jako takovou. Závěrečná část se může stát podkladem pro práci s danou čítankou, protože kromě metodického scénáře lekcí, jenž zahrnuje poznámky k učebnici, odkazy na jiné zdroje, nápady, náměty a řešení jednotlivých úkolů, nabízí také pracovní listy pro žáky.

Seznam literatury

- BEDNÁŘOVÁ, J. *Literární výchova v podmínkách školní edukace*. 1. vyd. Liberec : TUL, 2008. 25 s. ISBN 978-7372371-2.
- BERÁNKOVÁ, E. *Tvořivá hra jako cesta k pochopení literárního díla*. 1. vyd. Plzeň : Fraus, 2002. 106 s. ISBN 80-7238-182-2.
- ČAPEK, V. *Didaktika dějepisu II*. 1. vyd. Praha : SPN, 1998, 388 s.
- ČECHOVÁ, B. *Nápadník pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. 1. vyd. Praha: Scio, 2006. 184 s. ISBN 80-86910-53-9.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. 2. vyd. Praha : SPN, 1998. 264 s. ISBN 80-85937-47-6.
- ČECHOVÁ, M.; STYBLÍK, V. *Didaktika češtiny*. Praha : SPN, 1989. 251 s. ISBN 80-04-22439-3.
- FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuju znát, jsem se naučil v mateřské školce*. 1.vyd. Praha : Argo, 1996. 159 s. ISBN 80-7203-028-0.
- GAVORA, P. *Žiak a text*. 1. vyd. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. 120 s. ISBN 80-08-00333-2.
- KRAMPALOVÁ, I.; POTUŽNÍKOVÁ, E. *Jak (se) učit číst*. 1. vyd. Praha : TAURIS, 2005. 95 s. ISBN 80-211-0486-4.
- LEDERBUCHOVÁ, L. *Dítě a kniha – O čtenářství jedenáctiletých*. 1. vyd. Plzeň : Aleš Čeněk, s.r.o., 2004. 179 s. ISBN 80-86898-01-6.
- MACANDREW, R.; MARTÍNEZ, R. *Taboos and issues*. London : MEGA BOOKS INTERNATIONAL, 2001. 52 s. ISBN 18-993964-1-1.
- MAŇÁK, J.; KNECHT, P. *Hodnocení učebnic*. 1. vyd. Praha : PAIDO, 2007. 141 s. ISBN 978-80-7315-148-5.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody* 1. vyd. Brno : PAIDO, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- NEZKUSIL, V. *Nástin didaktiky literární výchovy*. 1. vyd. Praha : UK, 2004. 166 s. ISBN 80-7290-160-5.
- PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : PORTÁL, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. 147 s. ISBN 80-85931-49-4.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha : GRADA, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SULOVSÁ, J. *Škola a poezie na konci 20. století*. 1. vyd. Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2002. 83 s. ISBN 80-7083-456-0.

SÝKORA, M. *Učebnice: Její úloha v práci učitele a ve studijní činnosti žáků a studentů*. 1. vyd. Praha : EM-EFFEKT, 1996. 75 s. ISBN 80-900566-1-x.

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. 2. rozš. vyd. Praha : Agentura Strom, 1998. 279 s. ISBN 80-86106-02-0.

VAŘEJKOVÁ, V. *Literárněvýchovná interpretace uměleckého textu na 1. stupni základní školy*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita v Brně, 1998. 95 s. ISBN 80-210-1726-0.

VĚŘÍŠOVÁ, I. a kol. *Kudy vede cesta ke čtenáři?* 1.vyd. Praha : GAC, 2007. 218 s. ISBN 978-80-254-0669-4.

VLAŠÍN, Š. *Slovník literární teorie*. 2. vyd. Praha : Čs. spis., 1984. 465 s.

Učebnice

LEDERBUCHOVÁ, L. *Čítanka 9 : příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007. 112 s. ISBN 978-80-7238-540-9.

SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 1. vyd. Praha : SPN, 1996. 200 s. ISBN 80-85937-28-X.

SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. 220 s. ISBN 978-80-7235-397-2.

SOUKAL, J. *Literární výchova pro 2. st. základní školy*. 2. vyd. Praha : SPN, 2009. 220 s. ISBN 978-80-7235-438-2.

SOUKAL, J. *Literární výchova pro 2. st. základní školy*. Praha : SPN, 2002. 192 s. ISBN 80-7235-026-9.

SOUKAL, J. *Metodická příručka k čítankám*. 1. vyd. Praha : SPN, 2002. 160 s. ISBN 80-7235-055-2.

Seznam monografií a článků

- HAUSENBLAS, O. Kritické myšlení je myšlení pro svět rozporů. *Kritické listy*, 2007, č. 25, s. 22-26.
- HAUSENBLAS, O. Otázky ze zpětných vazeb III. *Kritické listy*, 2009, č. 35, s. 41.
- HAUSENBLAS, O. Poezie napříč předměty na druhém stupni. *Kritické listy*, 2007, č. 27, s. 32-33.
- HAUSENBLAS, O. Příprava na hodinu literární výchovy. *Kritické listy*, 2008, č. 31, s. 26-28.
- HLEBOVÁ, B. O čase v Rómských rozprávkách Eleny Lackovej. *Současnost literatury pro děti a mládež*. Liberec : Technická universita, 2007. 176 s. ISBN 978-80-7372-309-5.
- HNÍK, O. Didaktika literární výchovy: reflexí k porozumění procesu. *Kritické listy*, 2009, č. 35, s. 14-17.
- JELÍNEK, S. K funkční charakteristice učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyk*. 1994/95, č. 3-4, 1994/1995. s. 83-88.
- KLUMPAROVÁ, Š. Ukázka práce v semináři didaktiky literatury. *Kritické listy*, 2008, č. 31, s. 28-31.
- KOSTEČKA, J. Výuka předmětu český jazyk a literatura z pohledu nového školského zákona a Rámcového vzdělávacího programu. *Český jazyk a literatura*, 55, 2005, č. 4, s. 177-184.
- KRÜGER, K. Hmatatelná poezie. *Kritické listy*, 2007, č. 27, s. 30-31.
- L'ALLIEROVÁ, S. K.; ELISHOVÁ, L. Metody, které podporují zaujetí četbou. *Kritické listy*, 2008, č. 31, s. 4-8.
- SULOVSÁ, J. Motivace a kreativita v hodinách českého jazyka a literatury. In *Opera Academiae Paedagogicae Liberecensis. Vol. I, MMIII*. Liberec : Technická univerzita, 2004. 116 s. ISBN 80-7083-805-1.
- ŠAFRÁNKOVÁ, K. Jak modelovat čtenářské strategie. *Kritické listy*, 2009, č. 26, s. 28-31.
- TEMPLE, CH. Kritické myšlení a kritická gramotnost. *Kritické listy*, 2007, č. 25, s. 27-30.

Internetové zdroje

HESOVÁ, Alena. Metodický portál, Články: „Zpívaná poezie“ [online]. 29. 11. 2009.[cit. 13. 3. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/6779/ZPIVANA-POEZIE.html>>.

MAZÁČOVÁ, N. *Didaktické zamyšlení nad současnými učebnicemi aneb učebnice v současné škole.* [cit. 19. 06. 2010.] Dostupný z WWW: <<http://userweb.pedf.cuni.cz/kped/mazacova/ucebnice.pdf>>

NOGOVÁ, R., BÁLINT, P. Hodnotenie kvality učebníc prostredníctvom systému kritérií. *Technológia Vzdelávania*, 14(2). [online]. 14. 10. 2009. [cit. 22. 02. 2010.]. Dostupný z www: <<http://technologiovzdelavania.ukf.sk/index.php/tv/article/view/393>>

PROCHÁZKOVÁ, I. Metodický portál, Články: „Co je čtenářská gramotnost, proč a jak ji rozvíjet?“ [online]. 18. 01. 2006.[cit. 29. 03. 2010.]. ISSN 1802-4785. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/446/CO-JE-CTENARSKA-GRAMOTNOST-PROC-A-JAK-JI-ROZVIJET.html>>.

Rámcový vzdělávací program. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2007. Dostupný z WWW:<http://www.rvp.cz/soubor/RVPZV_2007-07.pdf>.

ZÍTKOVÁ, J. Funkce čítanky v primární škole. *Školní vzdělávací programy*. Brno, PdF MU, 2006, 20 s. Dostupný z www: <<http://svp.muni.cz/download.php?docId=340>>

Internetové zdroje k pracovním listům

<http://bara.ujc.cas.cz/psjc/search.php>

http://ec.europa.eu/news/employment/100408_cs.htm

<http://www.ceskaliteratura.cz/texty/hrabe.htm> - text básně Láska je jako večernice

<http://www.ceskaliteratura.cz/texty/toman.htm> - básnická sbírka Měsíce

<http://www.rommuz.cz> - text romské básně

<http://www.youtube.com/watch?v=1df2-rRgTj8> – zvuky padajícího listí
<http://www.youtube.com/watch?v=I4pKTVaOIZs> – cvrlikající ptáčky
http://www.youtube.com/watch?v=n_23QBtLF5U – zpěv cikád a šum moře
<http://www.youtube.com/watch?v=Tas8lEtcbhE&feature=related> – křupajícího sněh
<http://www.youtube.com/watch?v=nHY7QSWkoDA> – divadelní ukázka Dlouhý,
 široký a krátkozraký
<http://www.msmt.cz/vzdelavani/aktuality-2>

Zdroje obrázků

http://botanika.wendys.cz/kytky/prew.php?../foto/O284_0.jpg
http://cs.wikipedia.org/wiki/Americká_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Britská_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Italská_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Německá_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Polská_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Khamoro_Roma_Festival_2007_Prague.jpg
http://cs.wikipedia.org/wiki/Ukrajinská_vlajka
http://cs.wikipedia.org/wiki/Vietnamská_vlajka
<http://kmotrdrobek.jex.cz/menu/cikani-a-romove.jpg>
<http://malotridka.ic.cz/gallery/historie90.jpg>
http://regiony.ic.cz/clanky/praha/vaclav_v.jpg
http://starestromy.cz/stromy/orechy/orech_kravare.jpg
<http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/25/NadezhdaSliven.jpg>
<http://www.vanocni-pohledy.cz/img/galerie/velky-betlem.jpg>

Seznam grafů

1. graf **Srovnání didaktické vybavenosti jednotlivých aparátů čítanek nakladatelství SPN**..... 66

Seznam tabulek

1. tabulka Popis základních informací o knize	35
2. tabulka Hodnotící kritéria pro analýzu knihy	36
3. tabulka Základní informace o knize Čítanka 9 (SPN 1996)	41
4. tabulka Základní informace o knize Literární výchova (SPN 1996)	43
5. tabulka Kvantitativní hodnocení Čítanky 9 (SPN 1996)	46
6. tabulka Základní informace o knize Čítanka 9 (SPN 2008)	52
7. tabulka Základní informace o knize Literární výchova (SPN 2009)	55
8. tabulka Kvantitativní hodnocení Čítanky 9 (SPN 2008)	57
9. tabulka Aparát prezentace učiva	64
10. tabulka Aparát řídící učení	65
11. tabulka Aparát orientační	66
12. tabulka Obecné vymezení lekce 1	78
13. tabulka Obecné vymezení lekce 2	85
14. tabulka Obecné vymezení lekce 3	93
15. tabulka Obecné vymezení lekce 4	101
16. tabulka Obecné vymezení lekce 5	108

Seznam obrázků

1. obrázek Klasické výukové metody	17
2. obrázek Aktivizující výukové metody	18
3. obrázek Komplexní výukové metody	19
4. obrázek Schéma klasifikace metod výzkumu učebnic	28
5. obrázek Struktura učebnic podle Průchy	30
6. obrázek Titulní strana čítanka 9, SPN, 1996	41
7. obrázek Titulní strana Literární výchova (SPN1996)	43
8. obrázek Titulní strana Metodické příručky k čítankám pro 6-9. ročník ZŠ	45
9. obrázek Titulní strana Čítanka 9 (SPN 2008)	52
10. obrázek Titulní strana Literární výchova (SPN 2009)	55

Seznam příloh

- Příloha č. 1 – **Seznam hodnotících kritérií pro učebnice**
- Příloha č. 2 – **Hodnotící kritéria pro Čítanku 9 (SPN 1996)**
- Příloha č. 3 – **Hodnotící kritéria pro Čítanku 9 (SPN 2008)**
- Příloha č. 4 – **Pracovní list (Václav Hrabě: Variace na renesanční téma)**
- Příloha č. 5 – **Václav Hrabě: Variace na renesanční téma (Text básně)**
- Příloha č. 6 – **Pracovní list (Abeceda zpívané poezie)**
- Příloha č. 7 – **Pracovní list (Rozstříhaná báseň)**
- Příloha č. 8 – **Pracovní list (Rekonstrukce básně)**
- Příloha č. 9 – **Pracovní list (Srovnání hudební poezie)**
- Příloha č. 10 – **Karel Toman: Měsíce (Text ukázek ze sbírky)**
- Příloha č. 11 – **Pracovní list (Karel Toman: Měsíce)**
- Příloha č. 12 – **Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem (Text básně)**
- Příloha č. 13 – **Text romské básně**
- Příloha č. 14 – **Pracovní list (Myšlenková mapa- šablona; Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)**
- Příloha č. 15 – **Pracovní list (Národnostní stereotypy - Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)**
- Příloha č. 16 – **Fotografie Romů (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)**
- Příloha č. 17 – **Myšlenková mapa (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)**
- Příloha č. 18 – **Hmatové rozeznávání (Václav Hrabě: Variace na renesanční téma)**
- Příloha č. 19 – **Text úryvku (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)**
- Příloha č. 20 – **Pracovní list (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)**
- Příloha č. 21 – **Pracovní list (Robert Fulghum)**
- Příloha č. 22 – **Evaluační dotazník**
- Příloha č. 23 – **Ukázky tvořivé činnosti žáků**

Příloha č. 4 – Pracovní list (Václav Hrabě: Variace na renesanční téma)

VÁCLAV HRABĚ: VARIACE NA RENESANČNÍ TÉMA¹⁵⁷

1. Doplněte chybějící slova v textu básně.

Láska je jako večernice

plující černou

Zavřete dveře na petlice!

Zhasněte v domě všechny

a opevněte svoje těla

vy

kterým srdce zkameněla

Láska je jako krásná

která ztratila kapitána

námořníkům se třesou

a bojí se co bude zrána

Láska je bolest z probuzení

a horké ruce hvězd

které ti sypou oknem do vězení

květiny ze svatebních

Láska je jako večernice

plující černou

Náš život

hoří jako

a mrtví

milovat nemohou

¹⁵⁷ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 130.

Příloha č. 4 – Pracovní list (Václav Hrabě: Variace na renesanční téma)

1. Co víte o renesanci?

2. Čím se báseň „Variace na renesanční téma“ hlásí k renesanci?

3. Odpovídá název básně jeho obsahu?

4. Napadá vás jiný příhodný název pro báseň? Svůj názor zdůvodněte.

5. Jaké pocity ve vás báseň vyvolává?

6. K čemu všemu je v básni přirovnávána láska?

7. Jak byste vysvětlili poslední verše básně? („Náš život hoří jako svíce a mrtví milovat nemohou.“)

8. Všimli jste si nějaké zvláštnosti v jazykové stránce básně?

9. Zamyslete se nad tím, z jakého důvodu se báseň stala inspirací pro zhudebnění?

Příloha č. 4 – Pracovní list (Václav Hrabě: Variace na renesanční téma)

Zahrajte si na porotce a jednotlivé výstupy bodově ohodnoťte.

(označuj 1- 5 jako ve škole)



HODNOCENÍ					
SKUPINA					
HUDEBNÍ DOPROVOD					
ZPĚV					
PANTOMIMICKÉ ZTVÁRNĚNÍ					
CELKOVÝ ESTETICKÝ DOJEM					
POZNÁMKY					
<u>VÝSLEDNÉ</u> <u>HODNOCENÍ</u>					

Příloha č. 5 – Václav Hrabě: Variace na renesanční téma (text básně)¹⁵⁸

Láska je jako večernice
plující černou oblohou
Zavřete dveře na petlice!
Zhasněte v domě všechny svíce
a opevněte svoje těla
vy
kterým srdce zkameněla

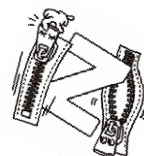
Láska je jako krásná loď
která ztratila kapitána
námořníkům se třesou ruce
a bojí se co bude zrána

Láska je bolest z probuzení
a horké ruce hvězd
které ti sypou oknem do vězení
květiny ze svatebních cest

Láska je jako večernice
plující černou oblohou
Náš život
hoří jako svíce
a mrtví
milovat nemohou

¹⁵⁸ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 130.

Příloha č. 6 – Pracovní list (Abeceda zpívané poezie)



	Abeceda zpívané poezie
A	
B	
C	
D	
E	
F	
G	
H	
CH	
I	
J	
K	
L	
M	
N	
O	
P	
R	
Š	
T	
U	
V	
Z	

Příloha č. 7 – Pracovní list (Rozstříhaná báseň)¹⁵⁹

Variace na renesanční téma	a bojí se co bude zrána.
Láska je jako večernice,	Láska je bolest z probuzení
plující černou oblohou	a horké ruce hvězd,
Zavřete dveře na petlice!	které ti sypou oknem do vězení
Zhasněte v domě všechny svíce	květiny ze svatebních cest.
a opevněte svoje těla,	Láska je jako večernice
vy, kterým srdce zkameněla.	plující černou oblohou.
Láska je jako krásná loď,	Náš život
která ztratila kapitána,	hoří jako svíce
námořníkům se třesou ruce	a mrtví milovat nemohou.

¹⁵⁹ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 130.

VÁCLAV HRABĚ: VARIACE NA RENESANČNÍ TÉMA

1. Sloka

- ☐ Láska je jako večernice,
- ☐ a opevněte svoje těla,
- ☐ Zhasněte v domě všechny svíce
- ☐ plující černou oblohou
- ☐ vy, kterým srdce zkameněla.
- ☐ Zavřete dveře na petlice!

3. Sloka

- ☐ a mrtví plující
- ☐ černou oblohou
- ☐ Náš život
- ☐ Láska je jako večernice
- ☐ hoří jako svíce
- ☐ milovat nemohou.

2. Sloka

- a) a bojí se co bude zrána.
- b) která ztratila kapitána,
- c) květiny ze svatebních cest.
- d) a horké ruce hvězd,

Láska je jako krásná loď,

1.

námořníkům se třesou ruce

2.

Láska je bolest z probuzení

3.

které ti sypou oknem do vězení

4.

¹⁶⁰ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 130.

Příloha č. 9 – Srovnání hudební poezie



HODNOCENÍ UKÁZEK					
UKÁZKA	Variace na renesanční téma				
AUTOR TEXTU	V. Hrabě				
AUTOR HUDBY	V. Mišák				
TEXT					
SKLADBA					
HUDEBNÍ DOPROVOD					
ZPĚV					
ESTETICKÝ DOJEM					
<u>VÝSLEDNÉ HODNOCENÍ</u>					

Příloha č. 10 – Karel Toman: Měsíce (text ukázek ze sbírky)¹⁶¹

BŘEZEN

Na naší studně ráno hvízdal kos.

Jde jaro, jde jaro.

A když jsem okno na sad otvíral,

šeptaly pukající pupeny:

Jde jaro, jde jaro.

Bez chvěje se a hrušně čekají.

Jde jaro, jde jaro.

Zas novým třpytem rozkvétá ti vlas

a nových kovů napil se tvůj smích.

Jde jaro, jde jaro.

Bože můj,

obnoviteli, obroditeli,

na srdce v sněhu pamatuj.

PROSINEC

Šla do Betléma rovná cesta,

zářila hvězda, všechno bylo prosté.

A za nábožných písní věrnému druhu

syny otců našich věčně

po starém mostě.

Byl, nebyl Betlém?

Však na tom mostě rozmarýna roste

a poutníčkové věrní tiše obrátí se,

když místo spasitele

čeládku chlěvní najdou.

A vracejí se domů s vírou,

že za rok hvězda stane jistě nad Betlémem

a ta již neoklame.

ČERVENEC

Svatý stín strážný bdí nám nad domovem,

hlas jeho slyšet v tichu: Pamatuj!

A v šumu listí, v chladné písni vod

hlas jeho slyšíš, slyšíš doprovod:

Pamatuj!

Ne záře hranice, jen víra, zápal tvůj,

čin s mužným slovem

ať provází tě po Čechách.

Ne bengál vylhaný, jen tichý stálý plamen

ať hoří v duších.

Svatý stín strážný bdí nám nad Čechami

a děti v kolébkách

nám posvěcuje vzdušným pocelem.

ZÁŘÍ

Můj bratr dooral a vypřáh' koně.

A jak se stmívá,

hlavu do hřívky

putovaly položil tiše, pohladil mu šíji

a zaposlouchal se, co mluví kraj.

Zní zvony z dálky tichým svatvečerem;

modlitba vesnic stoupá chladným šerem.

Duch země zpívá: úzkost, víra, bolest

v jediný chorál slily se a letí

k věčnému nebi.

Svatý Václave,

nedej zahynouti

nám ni budoucím.

¹⁶¹ TOMAN, K. *Měsíce*. Praha : Československý spisovatel, 1985.

Příloha č. 11 – Pracovní list (Karel Toman: Měsíce)

KAREL TOMAN: MĚSÍCE

1. Přiřaďte k básním obrázky a podle obsahu básně jednotlivé měsíce pojmenujte.
2. V textu každé básně podtrhněte slovo či spojení, podle kterého jste daný měsíc poznali.
3. Zakroužkujte neznámá slova či formulace, kterým nerozumíte.

1)

Na naší studně ráno hvízdal kos.

Jde jaro, jde jaro.

A když jsem okno na sad otvíral,
šeptaly pukající pupeny:

Jde jaro, jde jaro.

Bez chvěje se a hrušně čekají.

Jde jaro, jde jaro.

Zas novým třpytem rozkvétá ti vlas
a nových kovů napil se tvůj smích.

Jde jaro, jde jaro.

Bože můj,

obnoviteli, obroditeli,

na srdce v sněhu pamatuj.

2)

Svatý stín strážný bdí nám nad domovem,
hlas jeho slyšet v tichu: Pamatuj!

A v šumu listů, v chladné písni vod
hlas jeho slyšíš, slyšíš doprovod:
Pamatuj!

Ne záře hranice, jen víra, zápal tvůj,
čin s mužným slovem

ať provází tě po Čechách.

Ne bengál vylhaný, jen tichý stálý plamen
ať hoří v duších.

Svatý stín strážný bdí nám nad Čechami
a děti v kolébkách
nám posvěcuje vzdušným pocelem.

3)

Můj bratr dooral a vypřáh' koně.

A jak se stmívá,
věrnému druhu hlavu do hřívy

položil tiše, pohladil mu šíji
a zaposlouchal se, co mluví kraj.

Zní zvony z dálky tichým svatvečerem;
modlitba vesnic stoupá chladným šerem.
Duch země zpívá: úzkost, víra, bolest
v jediný chorál slily se a letí
k věčnému nebi.

Svatý Václave,
nedej zahynouti
nám ni budoucím.

4)

Šla do Betléma rovná cesta,
zářila hvězda, všechno bylo prosté.
A za nábožných písní
sny otců našich věčně putovaly
po starém mostě.

Byl, nebyl Betlém?
Však na tom mostě rozmarýna roste
a poutníčkové věrní tiše obrátí se,
když místo spasitele
čeládku chlěvní najdou.

A vracejí se domů s vírou,
že za rok hvězda stane jistě nad Betlémem
a ta již neoklame.



A



B



D



C

Příloha č. 11 – Pracovní list (Karel Toman: Měsíce)

1. Jaké postavy se v básních Září a Červenec vyskytovaly?

--

2. Jakou roli hrají tyto osobnosti v ukázkách a v historii českého národa? Jaké byly jejich životní osudy a co se s nimi stalo? Proč jsou pro daný měsíc typičtí a pro národ tak důležití?

--

3. Přemýšlejte o důležitých událostech, zvycích, tradicích a svátcích, které se pojí s měsíci v pracovním listě?

Březen:
Červenec:
Září:
Prosinec:

4. Poslechněte si čtyři zvukové ukázky. Nejprve napište, co vás při poslechu napadá, poté vymyslete příhodný název a nakonec se rozhodněte, do jakého ročního období byste zvuk přiřadili.

	Asociace	Název	Roční období
I.			
II.			
III.			
IV.			

5. Jak se mění příroda v průběhu roku? S čím to souvisí?

--

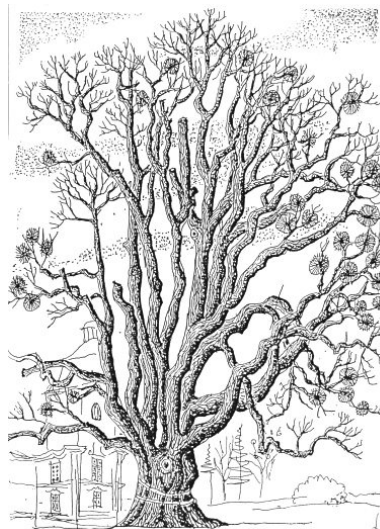
6. Jaké významy spojujete s jednotlivým ročním obdobím? Co pro tebe symbolizují?

Jaro:
Léto:
Podzim:
Zima:

Příloha č. 12 – Text básně (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)

Navečer přišla jsem¹⁶²

Přišla jsem tam, kde mladá bývala jsem,
navečer přišla jsem – všichni spí,
jen starý ořech tichým hlasem
svůj sen o Romech vypráví.
Pod ním náš domek, skrčený, starý, malý,
jak je to dávno, co mě tu provdávali!
Byla jsem mladinká a lomcoval mnou stud,
kam se mám schovat? Pryč odtud!
Objímám ořech, tisknu se k jeho kmeni,
maminka volá: „Kde je ta holka,
když ani na vlastní svatbě není?“
Já ve stínu se choulím, jak měsíc nade mnou
a spolu vykukujem potají,
jak na mé svatbě jiní tancují, zpívají.



Ráno mi ženské nesou svázané peřiny:
„Tak, holka, tu máš věno –
a utíkej za tchýní,
dělej, ať na oběd je uvařeno!“

Usedám na zem – ranní svítání,
do slunce koukám, to slunce do očí mi slzy nahání,
ne to, co tolik bolí na srdci.
Plakat jsem nepřišla – jen podívat se chci
k nám domů.
Posedět pod ořechem, odnést si zpátky
sny mých Romů.

¹⁶² SOUKAL, J. *Čítanka 9. 3. vyd.* Praha : SPN, 2008. s. 215.

Příloha č. 13 – Pracovní list (text romské básně)¹⁶³

Av manca, čhajori, odoj, kaj miri daj bešel,
k'amende o Roma sako rat paramisa phenen.

Av manca, ma dara, me tut na mukhava,
bibacht aňi ladž tuke na kerava.

Sar o Roma dikhena, hoj me tut anav,
takoj o lavuti lačharena.

Amen na sam čore, te nane kaj te sovel,
pre dvora hin phuri pendeč – o prajta želena,
odoj tuke than kerava, sar avla rupuňi rat,
tel tute lačharava miro jekhfeder gad.

A te tut ela šil, vičinav o ňebos,
kaj tut te zaučharel.

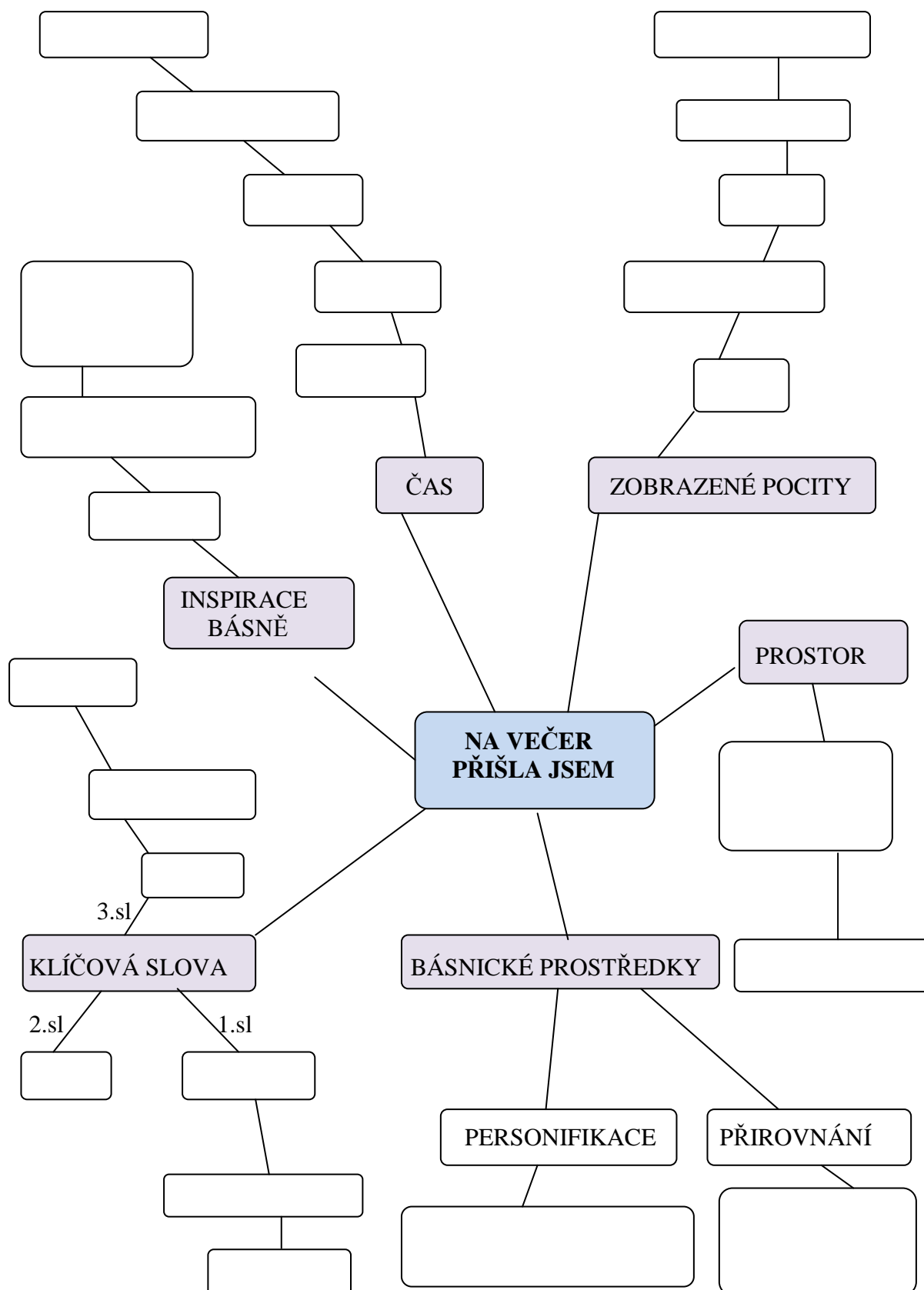
Ko rašaj na džaha –jekhtane amen dela
amaro gulo Del.

Te manca aveha, te manca dživeha,
kamaha pes amen
sar odi kaľi phuv le kale mareha.

¹⁶³ <http://www.rommuz.cz> - text romské básně

Příloha č. 14 – Pracovní list (Myšlenková mapa - šablona)

VÝZNAM BÁSNĚ NA VEČER PŘIŠLA JSEM



Příloha č. 15 – Národnostní stereotypy (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)

1. Přiřaďte k jednotlivým stereotypním tvrzením příslušnou národnost. Vlajky vám mohou pomoci.

1. Všichni jsou tlustí.
2. Jsou příliš hluční.
3. Mají černý smysl pro humor.
4. Je to národ zlodějů.
5. Myslí si, že jsou nejlepší na světě.
6. Prodávají nekvalitní zboží.
7. Jsou levná a nekvalifikovaná pracovní síla.
8. Jsou výbojní, agresivní, mají sklon k autoritářství a totalitarismu.

9.



2. Slyšeli jste někdy nějaké podobné tvrzení o České republice nebo o Romech? Doplňte k číslu devět.

3. Myslíš si, že by tato tvrzení dokázala člověka z příslušného státu urazit a proč?

4. Vadilo by ti, kdyby se o České republice někdo vyjadřoval obdobným způsobem? Proč?

Příloha č. 15 – Národnostní stereotypy (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)

5. Jaký negativní dopad mohou mít tyto předsudky?

--

6. Pokuste se k jmenovaným národnostem vymyslet pozitivní charakteristiku.

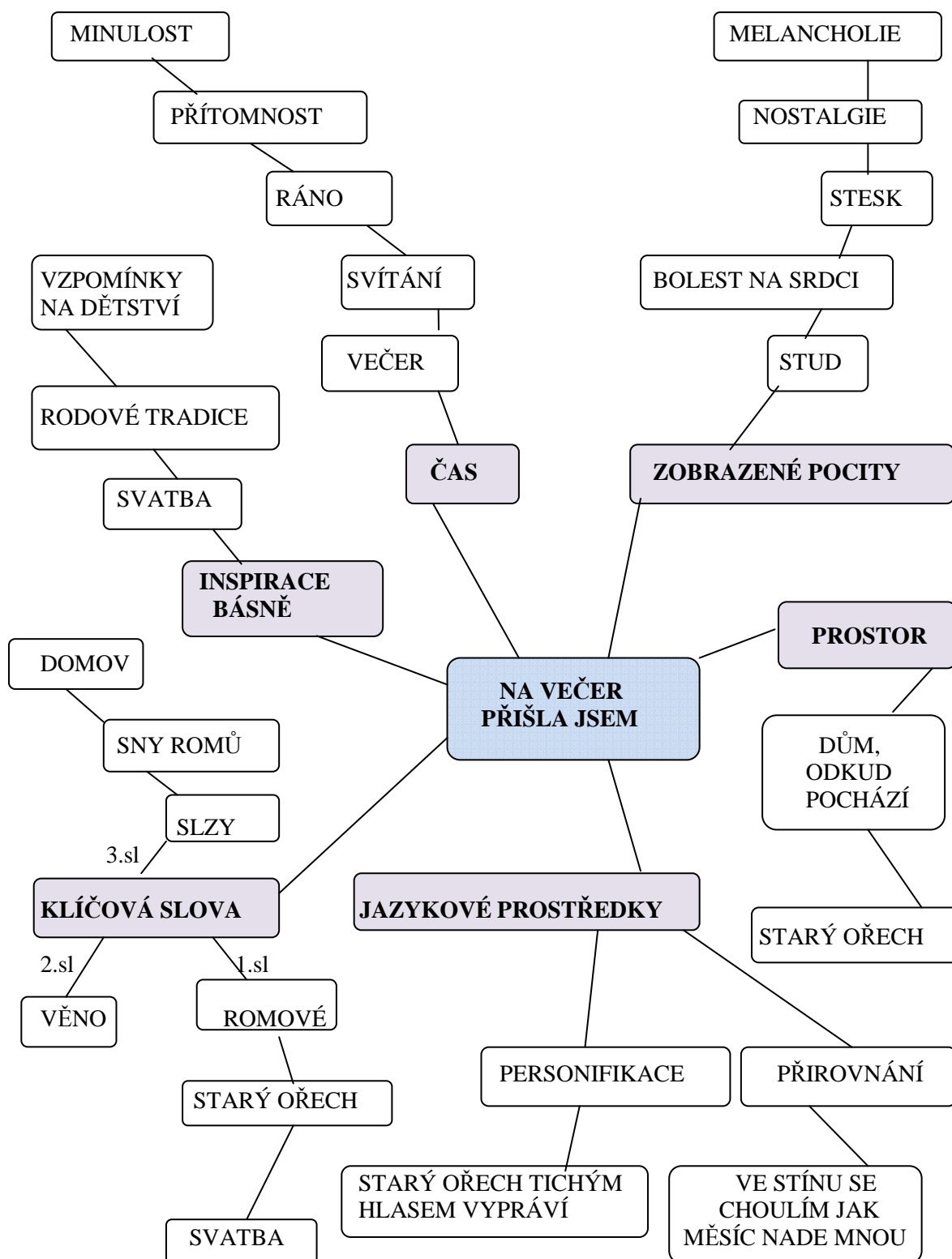
1.	
2.	
3.	
4.	
5.	
6.	
7.	
8.	
9.	

Příloha č. 16 – Fotografie Romů



Příloha č. 17 – Myšlenková mapa (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)

VÝZNAM BÁSNĚ
NA VEČER PŘIŠLA JSEM



Příloha č. 18 - Hmatové rozeznávání (Tera Fabiánová: Na večer přišla jsem)



Příloha č. 19 – Text úryvku (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)

Cimrmanova cesta za českou pohádkou¹⁶⁴

Prof. Ladislav Smoljak:

Vážení přátelé, dříve než uvidíte pohádku Dlouhý, Široký a Krátkozraký, rád bych předeslal několik slov o jejím autorovi Járovi Cimrmanovi.

Italský vědec a publicista Genaro Castelli z Neapole přirovnal nedávno Cimrmana k sopce, která svou činností zasypala sama sebe. Je to myslím výstižné. Z Cimrmana opravdu jako z vulkánu tryskaly na všechny strany mohutné erupce objevů z oblasti fyziky, chemie, botaniky a filozofie, na něž pak dopadala sprška soch, obrazů, divadelních her, básní, referátů a jeho slavných kondolenčních listů, a vysoko nahoře se pak ještě dlouho vznášelo mračno drobných aforismů, matematických vzorců a historických dat, aby se nakonec, když se zdálo, že se živel uklidnil, snesl z jasné oblohy výmluvný Mistrův epitaf: Budoucnost patří aluminu!

Nepřekvapí proto, že Cimrman byl také snad vůbec největším světovým sběratelem pohádek. V jeho stínu zůstávají i tak slavná jména jako Erben, Němcová, Kubín, a dokonce i bratři Grimmové, přestože na to byli dva.

Cimrmanův názor na pohádku byl však velice zvláštní. Ve své studii „Sbírejte pohádky“, otištěné v anarchistickém časopise „Doutnák“, píše: „Jak vlastně připravujeme naše děti na život? Čteme jim před spaním příběhy, v nichž nejmladší a odstrkovaný princ dostane nejkrásnější princeznu, hloupý Honza přelstí všechny chytráky a Smolíčka Pacholíčka zachrání na poslední chvíli jelen. Když ale děti vyrostou, vykročí do života, v němž odstrkovaný nakonec stejně ostrouhá, naivní sedne na lep chytrákovi, a zatímco se na člověku smlsne kdejaká havěť, jeleni se klidně pasou. Taková literatura je podle mého soudu pro děti nebezpečnější než alkohol či zápalky.

Krátce po otištění tohoto článku kupuje Cimrman pár koní a vyřazený pivovarský valník a začíná po českém venkově pohádky sbírat. Někde postačila domluva, jeden falešný průkaz jezuitského řádu, ale většinou se musel s paličatými sedláky o jejich pohádkové knížky doslova poprat. Čím byl jeho sběratelský ohlas větší, tím byla práce v terénu obtížnější. V chalupách jej nakonec vítalo už jen zaryté prkno v podlaze a poličky bez jediné knihy. Stačilo však sáhnout za trám nebo vylomit prkno v podlaze, a

¹⁶⁴ SOUKAL, J. *Čítanka* 9. 3. vyd. Praha : SPN, 2008. s. 112-114.

Příloha č. 19 – Text úryvku (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)

už lezli na světlo všichni ti Neohrožení Mikešové, Červené karkulky či Obušky z pytlů ven, a někdy se mu podařilo vytáhnout ze skrýše za hřbet i Chytrou horáky.

Nakonec se však Cimrman musel své sběratelské činnosti vzdát, neboť situace na českém venkově se nebezpečně vyhrotila. Například nedaleko Chlumce si na něho počíhali sedláci, vypřáhli mu koně, rozebrali si knihy a prázdný vůz svrhli do Cidliny. Toto jejich vítězství se tak stalo malou náplastí na jejich předchozí neúspěch.

Cimrman se však nevzdává a ze svého liptákovského ústranní konvenční pohádkovou tvorbu ostře kritizuje:

„Kdo kdy potkal vlka, který mluví!“ To Cimrman nemilosrdně buší do Červené karkulky. A pokračuje: „Které zvíře dokáže sníst vcelku tak veliká sousta, jako jsou babička, Karkulka a třená bábovka, která se dusí? Učíme děti ve školách o zažívacích procesech. Vykládáme jim, jak se potrava rozmělněná v ústech mísí se slinami, jak je dále zpracovávána žaludečními šťávami a peristaltikou střev. Víím, myslivec přišel poměrně brzo, takže trávení teprve započalo, ale přesto nenajdete dítě, které uvěřilo, že babička s Karkulkou vyšly z vlkových útrob v nažehlených šátečkách a škrobeném fěrtošku.“

Se stejnou vehemencí zaútočil Cimrman i na samy základy Perníkové chaloupky. Už stavební materiál se mu zdál pro les naprosto nevhodný. „Co mravenci, myši a jiné lesní škůdci, což by takové stavení nechali bez povšimnutí?“ Jinde zase píše: „A jsou jeleni – zlaté parohy nechme stranou - vhodnými vychovateli naší mládeže?“

Pohádka za pohádkou se tak hroutí pod nápořem Cimrmanovy logiky. Cimrman se však nespokojuje jen s kritikou, ale dává příklad vlastními tvůřčími činy. Řada jeho pohádek vzbudila sice odpor, zejména u dětí – například Jak chudák do ještě větší nouze přišel, nebo pohádkový horor

O třinácti tchýních, a neuspěl ani roztomilý Kašpárkův hrobeček. Nutno ovšem poznamenat, že Cimrmanova pohádková tvorba patří do období, kdy se Cimrman – v německé literatuře už poměrně známý spisovatel – teprve rozhodoval vstoupit i do literatury české. A tento jeho vstup nebyl právě nejšťastnější. Když Cimrman překročil Rozvadova hranice naší vlasti, zeptal se celníka, jenž ho odbavoval, které dílo z české literatury ne nejlepšší. Celník – Cimrman si do deníku poznamenal i jeho jméno: byl to

Příloha č. 19 – Text úryvku (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)

nadporučík Mleziva – odpověděl, že je to Babička. A zatímco se probíral jeho zavazadly, podrobně mu vyprávěj její obsah.

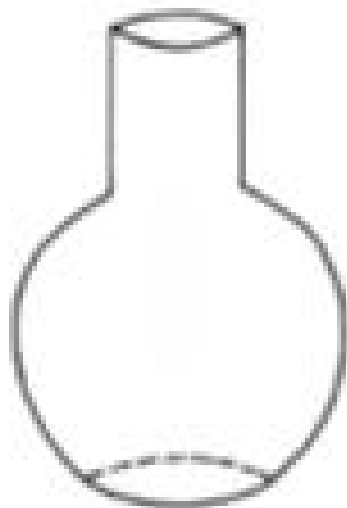
Cimrmanovi se dílo hned na celnici zalíbilo, zvláště oceňoval jeho drsný, vojácký jazyk. A ještě téhož večera se v plzeňském hotelu „Slovan“, kde se ubytoval, pustil do psaní své první české knihy. Postavíme-li ovšem vedle sebe Babičku Boženy Němcové a Dědečka Járy Cimrmana, neubráníme se pocitu lítosti, že se Cimrman přes veškerou snahu nedokázal od svého velkého vzoru zcela oprostit. Zalidnil sice Dědečkovu údolí řadou půvabných postav, které nesou zřetelný punc jeho rukopisu, jako jsou například dědeček sám, jeho vnoučata Bohoušek, Toník, velice hezká postava je i bláznivý Viktor. To jsou však výjimky. Jinak zůstává Cimrman původní předloze očividně poplatný. Některé pasáže jako by od Němcové přímo opsal – tady mám na mysli například známé dědečkovy vyprávění o tom, že zamlada viděl císařovnu Marii Terezii, jak se nedaleko Hořic dívá trubičkou.

To tedy platí o Cimrmanově pohádkové tvorbě obecně. Pohádka Dlouhý, Široký a Krátkozraký, kterou dnes uvidíte, patří k dílům zdařilejším. Naše úprava také ponechává text zhruba v původní podobě, až na pár drobných změn. Především jsme se rozhodli, že celkově chmurnou atmosféru pohádky projasníme. Zakletá princezna Zlatovláska se proto v naší verzi nepromění v ohyzdnou babiznu, ale mladou krasavici. Druhým zásahem byla redukce mrtvých, a to z původních 27 na pouhé 3. A Konečně se nám podařilo – to byla práce nejtěžší – snížit na polovinu sklerózu děda Vševeda.

Ke druhé změně nás vedla Cimrmanova ručně psaná poznámka na titulním listě hry: Nedělat přestávku, jinak utečou.“ My tomuto nebezpečí čelíme tím, že přestávku sice děláme, ale zařazujeme ji hned za třetí obraz hry, což je tak nečekaně brzy, že se pohádka ani nestačí rozjet. Podle odhadu našeho psychologa dr. Pšeničky se publikum o přestávce rozdělí na dva tábory. Jedni by rádi odešli domů, ale bude jim prý líto, že vynaložili tolik peněz za tak krátký čas zábavy. Druzí by také rádi odešli domů, ale ti zase setrvávají ze zvědavosti, zda bud druhá část představení stejně slabá jako první. A kromě toho zamykáme hlavní dveře.

Příloha č. 20 – Pracovní list (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Cimrmanova cesta za českou pohádkou)

A) Charakteristické znaky pohádky



B) Vypiš z textu pouze informace, se kterými nesouhlasíš nebo o kterých by ses rád dozvěděl více informací.

Chci se dozvědět více	Nesouhlasím



Příloha č. 20 – Pracovní list (Ladislav Smoljak; Zdeněk Svěrák: Címrmanova cesta za českou pohádkou)

C) Odpovězte na otázky:

1. Jaké znáte sběratele pohádek?

A)
B)
C)

2. Jaký je Címrmanův názor na pohádku? Co jim vytýká?

--

3. Jak chápete formulaci „Címrman nemilosrdně buší do Červené Karkulky.“

--

4. Pokuste se vytvořit jiné dvojsmyslné tvrzení.

--

5. Proč se Címrman domníval, že Babička je psána „drsným, vojáckým jazykem“?

--

6. Kterými postavami z Babičky se Címrman nechal inspirovat při psaní Dědečka?

A)
B)
C)
D)

7. Proč se musel Címrman své sběratelské činnosti vzdát?

--

8. Souhlasíš s tvrzením v ukázce? Jaký je tvůj názor na pohádku?

--

9. Dívají se tvoji rodiče na pohádky? Co je na pohádkách láká?

--

Příloha č. 21 – Pracovní list (Robert Fulghum: Když mé dospělé děti...)¹⁶⁵

KDYŽ MÉ DOSPĚLÉ DĚTI přiznávají, co jako malé prováděly za mými zády, vůbec je nenapadá, že také já za jejich zády pár věcí spáchal. V zájmu upřímnosti k ženě a dětem nyní doznává toto:

- ☐ Jednou jsem při výměně oleje v autě použil hlubokou pánev na čínu.
- ☐ A plachtu jsem stříhal normálními nůžkami.
- ☐ Boty jsem si čistil houbičkou na nádobí.
- ☐ Někdy jsem řekl, že kafe, které jsem udělal, je bez kofeinu, i když nebylo.
- ☐ Ano, to já jsem snědl tu čokoládu na vaření.
- ☐ Křečci neumřeli sešlostí věkem.
- ☐ Pamatujete se, jak se všechno bílé prádlo v pračce obarvilo na růžovo? Tak to nebyla náhoda.
- ☐ Někdy jsem na dárkách schválně nechával cenovky. Někdy jsem je dokonce dával tak, aby byly vidět.
- ☐ Vždycky jsem si z peněz, které babička posílala k Vánocům, oddělil do vlastní kapsy.
- ☐ Lhal jsem, když jste byli v pubertě a já říkal, jak vám to sluší.
- ☐ Když jsem vařil a říkal jsem, že to není ze zbytků, tak to často ze zbytků bylo.
- ☐ Předplacený Playboy, který chodil několik let, nebyl dárek od kamaráda.
- ☐ Vím, kdo Vám posílal anonymní přání k Valentýnovi.
- ☐ Vím, kdo mi bral z peněženky peníze.
- ☐ A vím, že vy víte, kdo bral peníze z prasátek.
- ☐ Někdy jsem říkal, že se mi po vás stýská, i když jsem byl vlastně rád, že můžu být chvíli sám.
- ☐ Vždycky jsem říkal, že jsem na vás pyšný – i když jsem věděl, že byste se mohli snažit víc.
- ☐ Někdy jsem vás nechal, ať radši lžete, protože pravda byla pro nás pro všechny moc tvrdá.
- ☐ Někdy jsem říkal „Mám tě rád“, i když jsem vlastně neměl rád nikoho, ani sebe.
- ☐ Vaše matka i já jsme na Vánoce dělávali Santa Clause.
- ☐ Ale velikonoční králík jsem byl vždycky já.



(Možná, možná ne; přeložil Jiří Hrubý)

¹⁶⁵ SOUKAL, J. *Čítanka 9*. Praha : SPN, 2008. s.89.

Příloha č. 21 – Pracovní list (Robert Fulghum: Když mé dospělé děti...)

1. Jaké pocity ve vás text vzbuzuje? Charakterizujte obsah ukázky jedním slovem

--

2. Jsou autorovy poklesky jen úsměvné? K jednotlivým prohrěškům přiřďte symboly podle jejich závažnosti.



3. Vyberte z autorových provinění to, které považujete za nejzávažnější přestupek proti principům slušného chování.

--

4. Spáchali jste někdy vy nebo někdo z vašich blízkých některé z autorových prohrěšků?

--

5. Proč si myslíte, že se autor ze svých provinění „vyzpovídal“?

--

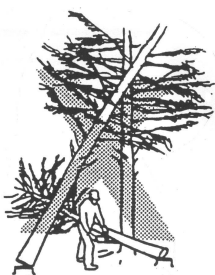
6. Zamyslete se nad tím, jak se chováte vy k blízkým lidem a pokuste se sepsat seznam vlastních provinění?

Seznam vlastních provinění

1.	
2.	
3.	
4.	
5.	

Na Šalamounových ostrovech¹⁶⁶

V jižním Pacifiku někteří domorodci praktikují zvláštní způsob kácení stromů. Když je strom moc velký, aby se dal porazit sekerou, místní obyvatelé ho pokácejí křikem. Za úsvitu vylezou zvláště nadaní dřevorubci na strom a začnou na něj ječet, jak nejvíc jim to jde. Takhle to dělají třicet dní. Strom odumře a skácí se.



Křik prý zabije ducha toho stromu. Podle vesničanů je to stoprocentně úspěšné. Jsou to chudáci, naivní prostáčkové. Tyhle ty roztomilé bizarní zvyky z pralesa. Křičet na stromy, pěkně děkuju. Něco tak primitivního. Chudáci nemají nic z výhod moderních technologií a vědeckého pokroku.

A já? Já křičím na svou ženu. Křičím na telefon a sekačku na trávu. Křičím na televizi, noviny a svoje děti. Dokonce se o mně ví, že někdy hrozím pěstí a křičím na oblohu. Soused často křičí na svoje auto. A v létě jsem ho skoro celé odpoledne slyšel křičet na štafle. My moderní, vzdělaní obyvatelé měst křičíme na auta, rozhodčí, účty, banky a stroje – na stroje nejvíc. Hlavně se křičí na stroje a na příbuzné. Nevím, k čemu to je dobré. Stroje a věci se ani nehnu. Ani kopání někdy nepomůže.

Kdyby šlo o lidi, tak to by mohli mít obyvatelé Šalamounových ostrovů pravdu. Když se křičí na něco živého, obvykle to ducha uvnitř zabije. Hole a kameny nám mohou zlámat kosti, ale slova nám zlomí srdce....

(Všechno co potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce)

1. Je mezi texty nějaká souvislost? Pokud ano jaká?

2. Podtrhněte část v textu, která nejlépe vystihuje myšlenku ukázky, a svou volbu zdůvodněte.

¹⁶⁶ FULGHUM, R. *Všechno, co opravdu potřebuji znát, jsem se naučil v mateřské školce*. Praha : Argo, 1996.

Příloha č. 21 – Pracovní list (Robert Fulghum: Na Šalamounových ostrovech)

3. Souhlasíte s tím, že slovo může někdy ublížit víc než rána? Stalo se vám někdy, že Vám někdo „ublížil slovem“?

4. Pokuste se shrnout znaky obou textů. Co je pro ně charakteristické? K jakému žánru byste je zařadili? Do jakého uměleckého stylu?

5. Znáte nějakého jiného fejetonistu?

Příloha č. 22 – Evaluační dotazník

Dotazník k hodnocení hodiny	
1.) Jaké pocity máš z hodiny, charakterizuj několika slovy	
2.) Na hodině se mi nejvíce líbilo	
3.) Na hodině se mi nelíbilo zejména	
4.) Obzvláště mě bavilo	
5.) Co nového se si dnes dozvěděl/a?	
6.) Navrhni změnu, kterou by si v hodině uvítal/a	
7.) Domníváš se, že si textu dobře porozuměl/a?	
8) Co tě v ukázce nejvíce zaujalo?	
9) Můj osobní úspěch v učení byl	
10) Hodina mě bavila	1 - 2 - 3 - 4 - 5 velmi vůbec ne
11) Nálada během výuky byla	1 - 2 - 3 - 4 - 5 skvělá špatná
12) Pocity ze spolupráce se spolužáky	1 - 2 - 3 - 4 - 5 velmi mi pomáhali velmi mě brzdili
13) Během hodiny jsem se mohl ve skupině uplatnit	1 - 2 - 3 - 4 - 5 velmi dobře vůbec ne
14) Které z následujících schopností si v hodině uplatnil (označuj jako ve škole)	
komunikace	1 - 2 - 3 - 4 - 5
spolupráce	1 - 2 - 3 - 4 - 5
kreativita	1 - 2 - 3 - 4 - 5
samostatnost	1 - 2 - 3 - 4 - 5
výkonnost	1 - 2 - 3 - 4 - 5
schopnost hodnotit	1 - 2 - 3 - 4 - 5
schopnost zdůvodňovat	1 - 2 - 3 - 4 - 5
schopnost řešit problém	1 - 2 - 3 - 4 - 5
schopnost učit se	1 - 2 - 3 - 4 - 5

Příloha č. 23 - Ukázky tvořivé činnosti žáků

Přepsaná ukázka tvorby žáků z hodiny č. 4 (Veršované hodnocení hodiny)

Nejlepší bylo divadlo!
Oblečení, herci, verše,...
To vše se nám líbilo.

Třída na to nejdřív koukala.
hlavou při tom kývala.
Zatěžkávalo jí to mysl,
aby pochopila hry smysl.

Zpočátku jsme zírali,
jak nás herci lámali.
Pak však přišel zlom,
smáli jsme se jako hrom.